




Motivación académica desde la experiencia de mujeres mayores universitarias en México durante el periodo escolar 2025

Academic motivation through the experience of older women university students in Mexico during the 2025 school period

Motivação acadêmica a partir da experiência de mulheres idosas universitárias no México durante o período letivo de 2025


César De León¹

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0000-0002-4839-3304>
dricardi84@gmail.com (correspondencia)


José De La Cruz

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0009-0006-7503-2359>
francisco.delacruz1805@gmail.com

Andrea Alvarado

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

 <https://orcid.org/0009-0003-9964-119X>
andrea.ab6309@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2025.03.004>

Recibido: 01/07/2025 Aceptado: 28/07/2025 Publicado: 24/08/2025

PALABRAS CLAVE

educación, educación de la mujer, motivación, vejez.

RESUMEN. En educación la motivación académica es una característica individual relacionada con distintos indicadores de logro escolar. Actualmente, son pocos los estudios que han descrito esta variable en estudiantes mayores de 60 años, generando un vacío en la comprensión de la motivación académica en la vejez. El objetivo del presente trabajo fue describir la motivación académica desde la experiencia de mujeres mayores universitarias. Se realizó un estudio cualitativo y fenomenológico en el que colaboraron 6 mujeres adultas mayores inscritas en dos programas académicos de educación superior, con una edad de 60 a 65 años y se empleó una guía de entrevista para la recolección de la información. Resultado del análisis de contenido se identificaron cinco categorías que conforman la motivación académica en mujeres mayores universitarias: apoyo familiar, autorrealización, apoyo académico, expectativas laborales y amotivación. Entre los hallazgos se destaca que las motivaciones académicas se centran en el apoyo recibido de los hijos y la pareja, el cumplimiento de metas personales y laborales y en el apoyo de los docentes. Se espera que las motivaciones identificadas sean consideradas en el diseño de políticas educativas incluyentes que favorezcan la permanencia de la población mayor en el ámbito universitario.

¹ Doctor en psicología y salud por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).



KEYWORDS

education, women's education, motivation, old age.

ABSTRACT. In the educational context, academic motivation is an individual characteristic associated with various indicators of academic achievement. However, few studies have explored this variable among students over 60 years of age, creating a gap in the understanding of academic motivation in later life. The purpose of this study was to describe academic motivation from the experiences of older adult women enrolled in higher education. A qualitative and phenomenological study was conducted with the collaboration of six older adult women enrolled in two higher education academic programs, aged 60 to 65 years, using an interview guide to collect information. The content analysis identified five categories that make up academic motivation in older female university students: family support, self-fulfillment, academic support, job expectations, and amotivation. Among the findings, it is noteworthy that academic motivations focus on the support received from children and partners, the achievement of personal and professional goals, and the support of teachers. The findings are expected to inform the development of inclusive educational policies that promote the participation and persistence of older adults in university settings.

PALAVRAS-CHAVE

educação, educação da mulher, motivação, velhice.

RESUMO. Na área da educação, a motivação acadêmica é uma característica individual relacionada a diversos indicadores de desempenho escolar. Atualmente, são poucos os estudos que abordam essa variável em estudantes com mais de 60 anos, o que gera uma lacuna na compreensão da motivação acadêmica na velhice. O objetivo do presente trabalho foi descrever a motivação acadêmica a partir da experiência de mulheres idosas universitárias. Foi realizado um estudo qualitativo e fenomenológico no qual colaboraram seis mulheres idosas inscritas em dois programas acadêmicos de ensino superior, com idades entre 60 e 65 anos, e foi utilizado um guia de entrevista para a recolha de informações. A análise de conteúdo identificou cinco categorias que compõem a motivação acadêmica em universitárias idosas: apoio familiar, autorrealização, apoio acadêmico, expectativas de carreira e desmotivação. Entre os achados, vale destacar que as motivações acadêmicas se concentram no apoio recebido dos filhos e do cônjuge, no cumprimento de metas pessoais e profissionais e no apoio dos professores. Espera-se que esses achados sejam considerados no desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas que promovam a permanência da população idosa no contexto universitário.

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo, la disminución del número de nacimientos y el aumento en la esperanza de vida han generado que la cantidad de adultos mayores supere la de los jóvenes en distintos países, condición que ha propiciado el envejecimiento de la población (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Este fenómeno demográfico se caracteriza por una mayor representación femenina, lo cual se explica por la mayor esperanza de vida de las mujeres (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2023), por ejemplo, en México las mujeres tienen una expectativa de vida de 78 años, cinco años más que los hombres (Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores [INAPAM], 2021).

Con el aumento de la población envejecida se ha observado un mayor interés de los adultos mayores por incorporarse o retomar su formación académica. En este contexto, la Unión Europea reportó que en 2022 el 35.4 % de adultos mayores refirió haber participado en una actividad educativa, cifra que aumentó en comparación con el 18.5% reportado en 2007 (European Commission, 2024). Ciertamente, el estudiar en la vejez mejora las funciones cognitivas relacionadas con la comunicación, la interacción social y la independencia (Bindoff et al., 2021), así mismo, aumenta el bienestar, la calidad de vida y el sentido de pertenencia (Noble et al., 2021).

La participación de los adultos mayores en la educación formal se encuentra condicionada por distintos factores de carácter individual, social y ambiental. Entre ellos, la motivación en el ámbito escolar destaca como una

variable indispensable para comprender las trayectorias académicas de los estudiantes, puesto que permite predecir tanto el logro académico (Stover et al., 2014) como la deserción escolar (Eegdeman et al., 2025).

El constructo motivación proviene de latín *motivus* (movimiento), es decir, aquello que mueve o tiene la propiedad de mover, por lo tanto, se entiende que es aquello que mueve a las personas a realizar determinadas acciones (Carrillo et al., 2009). De acuerdo con (Santrock, 2014) la motivación engloba procesos que activan, dirigen y sostienen la conducta.

En psicología, distintas teorías han abordado el estudio de la motivación. Por ejemplo, la *teoría de la pulsión* (Freud, 1915; Hull, 1943) planteó que la motivación correspondía a aquellas conductas orientadas a satisfacer necesidades biológicas y corporales. Por otra parte, la *teoría de motivación de logro* (Atkinson, 1964) centró su interés en la comprensión de las metas que las personas adoptan en diferentes momentos y áreas de su vida. Una de las teorías con mayor evidencia empírica es la *teoría de la autodeterminación* (Deci & Ryan, 2000), esta sugiere que la motivación integra necesidades psicológicas innatas de competencia, autonomía y relación. También plantea que los individuos presentan una tendencia a autorrealizarse en el contexto social (Deci & Ryan, 1985). En este modelo teórico, la motivación de las personas está regulada de forma interna (intrínseca) o externa (extrínseca) y se manifiesta a través de un continuo que es regulado por el nivel de autodeterminación para regular el comportamiento (Ryan & Deci, 2000). La motivación intrínseca es la manifestación de conductas por el placer que se deriva de ellas y se considera la forma de conducta más autodeterminada, mientras que la motivación extrínseca se relaciona con la ejecución de actividades por un sentido de obligación o como medio para lograr un objetivo (Deci & Ryan, 1985).

La motivación extrínseca se encuentra en el continuo de autodeterminación entre la motivación intrínseca y la amotivación (percepción de incompetencia y carencia de propósito) y se expresa mediante cuatro orientaciones: orientación externa (conductas para lograr recompensas), orientación introyectada (evitación de culpa), orientación identificada (reconocimiento del valor social de la conducta) y orientación integrada (conductas congruentes con los valores personales) (Deci & Ryan, 2000).

En el ámbito escolar, la motivación académica (MA) fue definida por primera vez en 1990 por Gottfried y hace referencia a la respuesta de la pregunta ¿Por qué vas a la universidad/escuela? (Afshar et al., 2025), en este contexto, la MA describe la razón por la cual los estudiantes emiten determinadas conductas (permanencia, desempeño o esfuerzo escolar). La MA intrínseca hace referencia a los motivos que conducen al alumno hacia el aprendizaje y son inherentes al propio estudiante (García-Jiménez, 2017). De acuerdo con Vallerand et al. (1989) este tipo de motivación se compone de tres dimensiones, la primera orientada hacia el conocimiento (placer por el aprendizaje), la segunda, se relaciona con experiencias estimulantes (compromiso por diversión y sensaciones positivas) y la tercera, se vincula con el logro (placer por el cumplimiento de metas) (Vallerand et al., 1989). En cambio, cuando el motivo para aprender es ajeno al propio aprendizaje, es decir, si se relaciona con incentivos o reforzadores (positivos o negativos) externos al propio alumno, se conoce como motivación extrínseca (García-Jiménez, 2017) y con excepción de la orientación integrada, este tipo de motivación se presenta en las orientaciones externa, introyectada e identificada como lo sugiere la teoría de la autodeterminación (Vallerand et al., 1989). En general, se considera que los alumnos motivados se concentran más en sus actividades, buscan soluciones a los problemas y dedican mayor tiempo y esfuerzo en comparación con alumnos desmotivados (Arias et al., 2022).

Por otro lado, el estudio de la MA es relevante en la comprensión de las trayectorias académicas de los estudiantes, ya que se relaciona positivamente con indicadores de éxito académico como inteligencia emocional (Arias et al., 2022), rendimiento escolar (Usán & Salavera, 2018; Wu et al., 2020) e interés y esfuerzo académico (Díaz de León et al., 2025). Asimismo, se ha reportado que se vincula con otras variables relacionadas con el desempeño escolar, como lo son la autoeficacia (Celcima et al., 2024), el sentido de vida (Ahmad et al., 2024) y la resiliencia (Kotera et al., 2022).

Respecto al significado de la MA se ha reportado en estudiantes con éxito académico que este se integra por cinco categorías: gestión del tiempo, estrategias de aprendizaje, impulsores de la motivación, sistemas de apoyo y mecanismos de afrontamiento. Otro estudio realizado por Bukhari et al. (2021) reportó en estudiantes universitarios con discapacidad auditiva que los motivos para sobresalir académicamente se expresan a través de la regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada.

En su mayoría, la investigación sobre MA se ha realizado principalmente en niños, adolescentes y jóvenes (Arias et al., 2022; Kotera et al., 2022), son pocos los estudios que han descrito esta variable en población mayor, condición que ha generado que actualmente sea limitada la comprensión de la MA en la vejez. Igualmente, es insuficiente la comprensión de los motivos psicológicos y el significado de los estímulos internos y externos (Stover et al., 2017). Tomando en cuenta el aumento de la participación de los adultos mayores en el ámbito educativo y la relación de la MA con las trayectorias académicas (Espinosa-Vázquez et al., 2025), el presente estudio tiene como objetivo describir la MA desde la experiencia de mujeres mayores universitarias. El propósito de esta investigación es contribuir al campo teórico de la psicología educativa a partir de la exploración de los factores que motivan a los adultos mayores a estudiar una carrera universitaria.

2. MÉTODO

Estudio cualitativo con alcance descriptivo (Dankhe, 1986), elaborado a través de un diseño fenomenológico, el cual guió la recolección e interpretación de la información de las experiencias vividas de las mujeres mayores universitarias en relación con su MA.

Seis mujeres adultas mayores mexicanas con un rango de edad de 60 a 65 años seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico intencional. Todas las participantes eran estudiantes universitarias y residían en el Estado de México. Como criterio de inclusión se consideró tener 60 años o más y estar inscrito en una institución de educación superior, pública o privada. Como criterio de exclusión se consideró ser estudiante irregular. Las características sociodemográficas de las participantes se describen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de los participantes

Participantes	Edad	Estado civil	Tipo de familia	Religión	Tipo de escuela
P1	60	Casada	Nuclear	Católica	Pública
P2	63	Soltera	Extensa	Católica	Pública
P3	61	Casada	Extensa	Católica	Pública
P4	65	Casada	Nuclear	Católica	Pública
P5	64	Soltera	Extensa	Cristiana	Privada
P6	65	Soltera	Extensa	Católica	Privada

Se empleó una guía de entrevista conformada de preguntas abiertas que en conjunto exploraron los elementos que integran la MA en estudiantes universitarias mayores de 60 años. Las preguntas se diseñaron de acuerdo con las dimensiones de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Vallerand et al., 1989): motivación intrínseca (p. ej. ¿Qué motivos personales tienes para estudiar esta profesión?), motivación extrínseca (p. ej., ¿Qué te motiva para continuar estudiando?) y amotivación (p. ej., ¿Qué condiciones te desaniman en tu formación académica?). Además, se recopiló información sobre datos sociodemográficos que incluyó sexo, edad, lugar de residencia, tipo de institución educativa, estado civil, tipo de familia y religión.

Las guías de entrevista fueron aplicadas en espacios públicos mediante cinco entrevistas, las cuales fueron grabadas para su posterior análisis cualitativo. Antes de comenzar, las participantes recibieron información sobre el objetivo del estudio y se les indicó que los datos obtenidos serían tratados con fines académicos, señalando que la participación era voluntaria y anónima y que en caso de requerirlo podían concluir la entrevista en cualquier momento. El tiempo promedio de cada entrevista fue de 40 minutos. El estudio se realizó de acuerdo con los criterios éticos de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2009).

3. RESULTADOS

Se llevó a cabo un análisis de contenido que consistió en segmentar y clasificar la información recopilada de acuerdo con las dimensiones de la MA (intrínseca, extrínseca y amotivación) así como en la identificaron patrones de respuesta de acuerdo con su similitud en contenido y significado. Se eligió como unidad de análisis una oración y se realizó una codificación abierta de cada una. Dos investigadores realizaron el análisis con el objetivo de disminuir posibles sesgos en la interpretación de las categorías. Como resultado del análisis se identificaron cinco categorías que conforman la MA en mujeres mayores: apoyo familiar, autorrealización, apoyo académico, expectativas laborales y amotivación.

Categoría 1. Apoyo familiar (motivación extrínseca)

Las participantes hacen referencia a la importancia del apoyo familiar como una de las principales fuentes de motivación extrínseca. Destacan la participación de los hijos como fuente de apoyo emocional y de reconocimiento, mientras que el apoyo de la pareja se caracteriza por un cambio en la relación conyugal, transformándose en una dinámica de apoyo activo que impulsa el desempeño académico. En esta categoría destaca la importancia del apoyo social y afectivo, sugiriendo que el apoyo familiar que se caracteriza por relaciones sociales significativas contribuye al mantenimiento de la MA.

*“Desde que entré a la carrera mis hijos me dicen que le **eche ganas** a la escuela, que yo puedo...” (P1). “Mi familia **se siente orgullosa** de este paso, y eso me motiva, en las tardes mis hijos me hablan para saber cómo me va en la escuela...” (P2). “Mi esposo al principio no quería que estudiara, pero ahora **es el que más me insiste** en que tengo que terminar la carrera, él está motivándome para esforzarme más...” (P4).*

Categoría 2. Autorrealización (motivación intrínseca)

En esta categoría las participantes describen metas de desarrollo personal y autorrealización como fuente de motivación intrínseca para estudiar en la vejez. Se identifican metas relacionadas con el proyecto de vida y búsqueda de estabilidad laboral. Se reconoce que la actividad académica representa un medio para lograr la

identidad personal y el cumplimiento de metas personales postergadas, lo que permite reafirmar el sentido de autorrealización.

*“Yo interrumpí mis estudios por mi familia, pero siempre fue una **meta personal**, desde niña siempre quise tener una carrera profesional o estudiar mínimo la prepa...” (P3). “Ahora que puedo volver a estudiar siento que **me estoy realizando** como persona, es algo que tenía pendiente y no podía dejar pasar...” (P6). “Me motiva saber que en algún momento **como profesionista** puedo tener un trabajo estable o un ingreso económico ...” (P2).*

Categoría 3. Apoyo académico (motivación extrínseca)

Se identificaron experiencias relacionadas con la comprensión y apoyo dentro del entorno educativo, principalmente de compañeros y maestros. Este apoyo académico se caracteriza por relaciones de aceptación, empatía e inclusión, condiciones que promueven el sentido de pertenencia en la universidad. Además, se destaca la relevancia del buen trato interpersonal y el uso de estrategias pedagógicas sensibles a las necesidades de las participantes, lo que aumenta la confianza en la capacidad de aprendizaje.

*“Aunque es difícil por los equipos tecnológicos como el uso de las computadoras, todos los maestros han sido **flexibles y pacientes** para apoyarme en mis tareas y trabajos...” (P1). “En su mayoría, los compañeros que son más jóvenes que yo me han integrado a sus actividades, **me tratan bien**...” (P3). “En mi caso, por ser mayor todos los maestros **me han brindado** su apoyo para explicarme las tareas o con las dudas en las clases ...” (P5)*

Categoría 4. Expectativas profesionales (motivación intrínseca)

Se observó que las metas de desarrollo profesional y las expectativas de contribución social están vinculadas con los motivos académicos. Estas metas integran objetivos de superación personal, caracterizadas por la intención de reducir los estereotipos relacionados con las creencias sobre estudiar en la vejez. Asimismo, esta categoría sugiere que estudiar en la vejez es una meta intrínseca con un significado que trasciende el plano individual por la posibilidad de influir en los demás en el plano educativo y laboral

*“Cuando termine la carrera quiero trabajar y **ser un ejemplo** para muchas mujeres, de que si se puede estudiar en cualquier edad...” (P5). “Tener una profesión **es una oportunidad** que no cualquiera tiene, menos a mi edad, por eso quiero trabajar terminando mi carrera...” (P4). “Apenas voy comenzando, pero si **es mi meta**, poder trabajar de mi carrera, ayudar a otras personas mayores...” (P1)*

Categoría 5. Amotivación

Esta categoría se integró por experiencias relacionadas con la percepción de barreras estructurales y actitudinales en el contexto académico, representando limitaciones para el desarrollo integral dentro y fuera del aula de clases. Se identifican actitudes edadistas tanto en docentes como en la estructura administrativa académica ya que se describen situaciones relacionadas con subestimar las capacidades cognitivas de las alumnas por parte de la comunidad universitaria. También se identificaron expresiones que sugieren escenarios en los que la MA disminuye por factores contextuales que reducen la percepción de competencia y aprendizaje.

*“He notado que **no hay espacios** para moverme con mayor seguridad, dentro de la escuela todo está listo para que mis compañeros puedan salir corriendo de las clases...” (P3). “Las actividades de talleres*

*y cursos están muy enfocados a las necesidades de mis compañeros, por ejemplo, ahora hay cursos o concursos de videojuegos, pero **no para mis gustos...**" (P4). "Cuando hago un trámite en la escuela siempre tengo que explicar que soy alumna y la gente se sorprende, en ocasiones me hacen esperar más tiempo, o me tratan como si **no pudiera entender** las instrucciones..." (P1). "He notado que algunos maestros se desesperan porque **tardo mucho** en entregar las actividades o necesito que me repitan las instrucciones..." (P2).*

Finalmente, en cuanto a las características sociodemográficas de las participantes, se identificó que solo una refirió ser de religión cristiana (P5) y en comparación con el resto de las participantes manifestó principalmente experiencias de MA relacionadas con el apoyo recibido dentro del ámbito académico y el establecimiento de metas profesionales.

4. DISCUSIÓN

En la categoría de apoyo familiar se reconoce que los hijos y la pareja son la principal fuente de motivación extrínseca, estos resultados sugieren que la familia tiene un rol importante en la MA de las personas mayores. Este hallazgo coincide con lo reportado por Urdan et al. (2007) quienes señalan que el contexto y las expectativas familiares desempeñan un papel importante en la forma en cómo los estudiantes se motivan. Asimismo, de acuerdo con Booyesen et al. (2021) las experiencias familiares son uno de los principales factores asociados con el bienestar entre sus integrantes, por lo que es esperado que la familia tenga un efecto positivo en la MA. También se identificó que la modificación de la dinámica conyugal es un elemento de motivación extrínseca, en cuanto a este hallazgo, estudios previos han reportado que en la vejez el logro de metas se asocia con la satisfacción y apoyo en la relación de pareja (Zambrano et al., 2022), por esta razón, se reconoce que en mujeres mayores la calidad de la relación conyugal influye en la persistencia y compromiso con los objetivos académicos. Cabe señalar que el apoyo recibido por parte de la familia se centra en la dimensión emocional, caracterizada por el reconocimiento afectivo, escucha activa y comprensión.

Los resultados muestran que el cumplimiento de metas de desarrollo personal y laboral forman parte de los motivos intrínsecos que conforman la categoría de autorrealización. Este hallazgo confirma lo señalado por Noble et al. (2021) quienes indican que el aprendizaje en la vejez favorece la satisfacción con la vida y la autoconfianza, condiciones que se relacionan con la autorrealización. Se reconoce que esta categoría se enmarca en la teoría de motivación de Maslow (1968), la cual sugiere que uno de los principales mecanismos de motivación es la satisfacción de necesidades de autorrealización, determinadas por la posibilidad de las personas de desarrollar su propio potencial en el ámbito personal o profesional. De esta manera, la autorrealización es una categoría preponderante en la MA intrínseca en la vejez.

Sobre el apoyo académico recibido por profesores y compañeros es importante resaltar que una de las principales funciones del apoyo social es motivar a las personas a lograr sus metas, generando acciones que les permitan obtener los resultados deseados (Lin et al., 2023). De acuerdo con las participantes, el apoyo recibido por parte de los docentes es fundamental para su adecuado desarrollo académico, esto coincide con lo reportado por González-Lorente y Martínez-Clares (2023) quienes refieren que un adecuado acompañamiento por parte de los docentes puede favorecer el desempeño de los estudiantes, así como sus inquietudes y perspectivas laborales, por consiguiente, el apoyo recibido por la comunidad académica tiene un papel fundamental en los procesos de MA extrínseca en la vejez. Esta categoría integra elementos de apoyo emocional

e instrumental., cabe mencionar que este tipo de apoyo reduce las barreras percibidas sobre el propio desempeño escolar y favorece la confianza de los estudiantes mayores.

Las expectativas profesionales conformaron una categoría de motivación intrínseca. Estas expectativas son determinantes en la formación universitaria ya que pueden ser utilizadas como referentes de orientación en la toma de decisiones durante la trayectoria académica (Maza & Jiménez, 2022). La identificación de estas metas profesionales como fuente de motivación interna se ha descrito en estudios recientes, tal es el caso de los trabajos de Latorre-Coscolluela et al. (2022) y Gamboa et al. (2021) quienes han reportado que la motivación intrínseca es un predictor importante de las expectativas que tienen los estudiantes sobre su futuro académico y su bienestar personal. Para las mujeres mayores universitarias la contribución social al ejercer su profesión es una meta personal encaminada a la autorrealización como lo sugiere la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985).

La categoría de amotivación se manifiesta dificultades relacionadas con las condiciones de infraestructura, enseñanza docente y trato administrativo. En general, las experiencias descritas por las participantes representan manifestaciones de actitudes edadistas hacia su participación en el ámbito académico, condición que aumenta el sentido de incompetencia personal y pérdida de propósito. De acuerdo con González et al. (2021) una posible alternativa para disminuir los niveles de amotivación académica es favorecer el apoyo de académicos, administrativos y tutores durante la trayectoria escolar de los estudiantes. Vale la pena destacar que la presencia de esta categoría en estudiantes mayores refleja la necesidad de promover una cultura académica más inclusiva y sensible a la diversidad.

En este estudio no se identificaron situaciones relacionadas con la motivación intrínseca orientada al conocimiento o hacia las experiencias estimulantes, este hallazgo confirma que la principal fuente de motivación intrínseca para estudiar en la vejez es el placer por el cumplimiento de metas personales y profesionales, las cuales se agrupan en la dimensión de motivación intrínseca orientada al logro. Por el contrario, el apoyo familiar y académico es la única fuente de motivación extrínseca orientada a la regulación externa, la cual se caracteriza por la emisión de conductas por la obtención de recompensas como el apoyo emocional e instrumental.

Este trabajo presenta algunas limitaciones, la primera se encuentra en el alcance del estudio, al ser descriptivo no es posible profundizar sobre los factores socioculturales o sociodemográficos que influyen en la MA de las mujeres mayores. Otra limitación se encuentra en el número reducido de participantes, condición que limita la generalización de los hallazgos. Igualmente, se destaca que en esta investigación solo se consideró la participación de mujeres mayores, lo que constituye una limitación para comprender la MA en hombres de la tercera edad. En general, los hombres mayores presentan una menor participación en la educación formal, lo que dificulta el acceso a esta población. Es probable que esta situación se explique por factores relacionados con las condiciones económicas, el estilo de vida, las relaciones interpersonales, la disponibilidad de transporte o con la oferta curricular disponible (Hu, 2023).

Es deseable que en futuras investigaciones se consideren a estudiantes mayores con otras características sociodemográficas con la intención de ampliar el conocimiento de la MA en otros escenarios académicos como en educación básica o media superior. Por otra parte, se reconoce que obtener una primera descripción de los elementos que integran la MA en mujeres mayores universitarias es la principal fortaleza de esta investigación.

5. CONCLUSIÓN

De acuerdo con el objetivo de este estudio, se concluye que la MA en mujeres mayores universitarias se compone de las motivaciones originadas por el apoyo familiar, la autorrealización, el apoyo académico y las expectativas laborales. Estas se agrupan en dos categorías de motivación intrínseca hacia el logro centradas en la autorrealización y en las expectativas profesionales, así como de dos categorías de motivación extrínseca con orientación regulación externa determinadas por el apoyo familiar y académico. Se concluye además que la MA puede disminuir (amotivación) por la presencia de actitudes edadistas dentro del contexto escolar.

Los resultados de este trabajo pueden beneficiar a los docentes y tutores de educación superior, permitiendo identificar los factores que motivan a los adultos mayores a concluir su formación profesional de forma exitosa. Las motivaciones descritas permiten diseñar pautas de acción para favorecer la MA y el desempeño académico, entre estas se encuentran promover la participación de la familia en el contexto universitario, el diseño del plan de vida, el fortalecimiento del apoyo académico y la vinculación con campo laboral.

Se espera que la descripción de los componentes de la MA en la vejez se considere como un elemento importante en el diseño de políticas educativas incluyentes que favorezcan la permanencia de la población mayor en el ámbito universitario.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Cesar de León: conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, curación de datos, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, visualización, administración del proyecto, supervisión.

José De La Cruz: metodología, validación, análisis formal, investigación, curación de datos, escritura – revisión y edición, visualización.

Andrea Alvarado: investigación, recursos, curación de datos, validación, escritura – revisión y edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legal:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Afshar, M. T., Ziapour, A., Chaboksavar, F., Lajmieri, S., Yildirim, M., & Mohammadkhah, F. (2025). Strategies to improve academic motivation in undergraduate nursing students in Iran: A qualitative content analysis. *BMC Research Notes*, 18(1), 334. <https://doi.org/10.1186/s13104-025-07322-z>
- Ahmad, L., Khaliq, R., Ahmed, A., Shahid, M., Usman, H., Ali, A., Sher, K., & Naeem, F. (2024). A comparative study of the meaning of life, academic motivation, learning styles, study habits, and academic achievement between university and college students in different educational institutions. *Migration Letters*, 21(S14), 525–544. <https://doi.org/10.59670/ml.v21iS14.11300>
- Arias, J., Soto-Carballo, J. G., & Pino-Juste, M. R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 35(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>

- Atkinson, J. W. (1964). A theory of achievement motivation. En *An introduction to motivation* (pp. 240–268). Van Nostrand.
- Bindoff, A. D., Summers, M. J., Hill, E., Alty, J., & Vickers, J. C. (2021). Studying at university in later life slows cognitive decline: A long-term prospective study. *Alzheimer's & Dementia: Translational Research & Clinical Interventions*, 7(1), e12207. <https://doi.org/10.1002/trc2.12207>
- Booyesen, F., Botha, F., & Wouters, E. (2021). Conceptual causal models of socioeconomic status, family structure, family functioning and their role in public health. *BMC Public Health*, 21(1), 191. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10214-z>
- Bukhari, S., Butt, S., & Muhammad, Y. (2021). Understanding academic motivation of high achieving students with hearing impairment in higher education: A qualitative study. *Global Sociological Review*, 6(2), 17–25. [https://doi.org/10.31703/gsr.2021\(VI-II\).03](https://doi.org/10.31703/gsr.2021(VI-II).03)
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(2), 20–33. <https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.03>
- Celcima, D., Osmani, F., Bardhi, E. K., & Icka, E. M. (2024). The relationship between academic motivation and self-efficacy in undergraduate students: Kosovo case. *Revista de Gestão - RGSA*, 18(1), e07755. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n1-193>
- Comisión Económica para América Latina. (2023, enero 10). *Panorama del envejecimiento y tendencias demográficas en América Latina y el Caribe | CEPAL*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/enfoques/panorama-envejecimiento-tendencias-demograficas-america-latina-caribe>
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. McGraw-Hill.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Díaz de León, C., Valtierra Oba, E. R., Anguiano Morán, A. C., Martínez Ávila, B., Lemus Loeza, B. M., & Galván Villalobos, G. (2025). Motivación académica y su relación con esfuerzo percibido en estudiantes de enfermería. *Psicumex*, 15(1), 1–21. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v15i1.750>
- Eegdeman, I., Plak, S., & Meeter, M. (2025). Relating students' motivation trajectories in the first nine weeks of their vocational education program to dropout and persistence. *Motivation and Emotion*, 49(4), 364–383. <https://doi.org/10.1007/s11031-025-10127-z>
- Espinosa-Vázquez, O., López-Toledo, G., & Sampieri-Cabrera, R. (2025). Relación entre motivación académica y trayectoria académica en estudiantes de odontología. *Revista Odontológica Mexicana Órgano Oficial de la Facultad de Odontología UNAM*, 28(4). <https://doi.org/10.22201/fo.1870199xp.2024.28.4.87112>
- European Commission. (2024). *Labour market and wage developments in Europe 2024—Employment, Social Affairs and Inclusion – European Commission*. European Union. <https://op.europa.eu/webpub/empl/lmwd-annual-review-leaflet-2024/>

- Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. En *Collected papers of Sigmund Freud* (Vol. 4, pp. 60–83). Hogarth Press.
- Gamboa, A. A., Prada, R., & Hernández, C. A. (2021). Expectativas laborales de estudiantes universitarios que cursan programas en el campo social. *Revista Boletín Redipe*, 10(11), 584–595. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1562>
- García-Jiménez, S. (2017). La motivación. Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, 155–162. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.13>
- González, I., Vázquez, M. A., & Zavala, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392–e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- González-Lorente, C., & Martínez-Clares, P. (2023). Expectativas de futuro de los universitarios en su proceso de inserción socio-laboral. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 83–101. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37417>
- Hu, H.-M. (2023). A qualitative study on why older adults may be reluctant to participate in learning activities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 30(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/14779714231191354>
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. Appleton Century-Crafts.
- Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores. (2021, marzo 22). *Vejece femeninas en México: Hacia una sensibilización de la feminización de la vejez en el marco del Día Internacional de la Mujer*. gob.mx. <http://www.gob.mx/inapam/articulos/vejeces-femeninas-en-mexico-hacia-una-sensibilizacion-de-la-feminizacion-de-la-vejez-en-el-marco-del-dia-internacional-de-la-mujer?idiom=es>
- Kotera, Y., Aledeh, M., Barnes, K., Rushforth, A., Adam, H., & Riswani, R. (2022). Academic motivation of indonesian university students: relationship with self-compassion and resilience. *Healthcare*, 10(10), 2092. <https://doi.org/10.3390/healthcare10102092>
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115, 102043. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
- Lin, X., Hu, Y., Chen, C., & Zhu, Y. (2023). The influence of social support on higher vocational students’ learning motivation: The mediating role of belief in a just world and the moderating role of gender. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1471–1483. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S402643>
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.
- Maza, J. E., & Jiménez, M. S. (2022). Construcción de la categoría “expectativas profesionales”: Elecciones de formación y ejercicio laboral en las trayectorias escolares. *Revista de la Educación Superior*, 51(204), 43–64. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2278>
- Noble, C., Medin, D., Quail, Z., Young, C., & Carter, M. (2021). How does participation in formal education or learning for older people affect wellbeing and cognition? A systematic literature review and meta-

- analysis. *Gerontology & Geriatric Medicine*, 7, 2333721420986027. <https://doi.org/10.1177/2333721420986027>
- Organización Mundial de la Salud. (2025, febrero 21). *Envejecimiento: Población mundial*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/population-ageing>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. McGraw Hill.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo* (4a ed.). Trillas.
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105–115.
- Stover, J. B., Hoffmann, A. F., Iglesia, G., & Liporace, M. F. (2014). Predicting academic achievement: the role of motivation and learning strategies. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 8(1), Continuous. <https://doi.org/10.33225/ppc/14.08.71>
- Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 7–21. <https://doi.org/10.1007/BF03173686>
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). School motivation, emotional intelligence and academic performance in students of secondary education. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95–112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: The mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical Education Online*, 25(1), 1742964. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>
- Zambrano, E., Pauly, T., Gerstorf, D., Ashe, M. C., Madden, K. M., & Hoppmann, C. A. (2022). Partner contributions to goal pursuit: Findings from repeated daily life assessments with older couples. *The Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 77(1), 29–38. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbab052>