



PARADIGMA MOTIVACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

Daisy Zoraida Hernández de Roa¹

daisynikol1975@gmail.com

[https:// orcid.org/0009-0006-1071-5183](https://orcid.org/0009-0006-1071-5183)

Universidad Nacional Experimental de los
Llanos Occidentales Ezequiel Zamora

Recibido: 28 de noviembre 2024

Aprobado: 01 de abril 2025

RESUMEN

Problema: La desmotivación estudiantil y la ausencia de orientación vocacional eficaz constituyen factores críticos que inciden en la baja tasa de prosecución académica universitaria, especialmente en contextos latinoamericanos donde las brechas sociales amplifican el abandono educativo. **Objetivo:** Analizar la evidencia empírica y teórica disponible sobre la relación entre el paradigma motivacional, la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica y la prosecución académica en la educación superior. **Método:** Se siguió el protocolo PRISMA 2020 para la búsqueda, selección y síntesis de estudios publicados entre 2000 y 2023 en bases de datos ERIC, Scopus, SciELO y PsycINFO; la calidad metodológica fue evaluada con AMSTAR2 y el riesgo de sesgo con ROBIS. **Resultados:** Se identificaron tres categorías analíticas: teorías motivacionales aplicadas a la permanencia universitaria, estrategias docentes de orientación socio-práctica y factores contextuales latinoamericanos que modulan la motivación estudiantil. La Teoría de la Autodeterminación y el modelo expectativa-valor emergieron como marcos dominantes. **Conclusión:** La integración docente de estrategias motivacionales con enfoque socio-práctico incrementa significativamente la retención y prosecución estudiantil universitaria.

Palabras clave: Motivación Académica, Orientación Vocacional, Prosecución Estudiantil, Autoeficacia, Educación Universitaria Latinoamericana.

MOTIVATIONAL PARADIGM AND VOCATIONAL GUIDANCE FROM A SOCIO-PRACTICAL PERSPECTIVE IN LATIN AMERICAN UNIVERSITY EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

¹Magíster en Gerencia y Liderazgo en Educación (Universidad Fermín Toro). Licenciada en Educación, mención Geografía e Historia (UNELLEZ). Profesora universitaria a dedicación exclusiva en la UNELLEZ y docente con experiencia en educación media. Investigadora con interés en la gestión, el desarrollo educativo y el fortalecimiento de los procesos formativos institucionales. Orcid: [https:// orcid.org/0009-0006-1071-5183](https://orcid.org/0009-0006-1071-5183). Universidad de Adscripción: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela.

ABSTRACT

Problem: Student demotivation and the absence of effective vocational guidance are critical factors affecting low academic continuation rates in university education, particularly in Latin American contexts where social inequalities amplify educational dropout. **Objective:** To analyze the available empirical and theoretical evidence on the relationship between the motivational paradigm, vocational guidance from a socio-practical perspective, and academic continuation in higher education. **Method:** The PRISMA 2020 protocol was followed for searching, selecting, and synthesizing studies published between 2000 and 2023 in ERIC, Scopus, SciELO, and PsycINFO databases; methodological quality was evaluated using AMSTAR2 and risk of bias with ROBIS. **Results:** Three analytical categories were identified: motivational theories applied to university persistence, socio-practical teaching strategies for academic orientation, and Latin American contextual factors that modulate student motivation. Self-Determination Theory and the expectancy-value model emerged as the dominant theoretical frameworks with the greatest empirical prevalence. **Conclusion:** Deliberate integration of motivational strategies with a socio-practical approach significantly increases student retention and academic continuation at the university level.

Keywords: Academic Motivation, Vocational Guidance, Student Persistence, Self-Efficacy, Latin American Higher Education.

Introducción

La educación universitaria latinoamericana enfrenta una crisis estructural de retención y prosecución académica cuyas raíces trascienden los factores socioeconómicos y alcanzan dimensiones psicológicas, relacionales y pedagógicas de considerable complejidad. La evidencia acumulada en las últimas décadas indica que la desmotivación estudiantil, cuando no es intervenida mediante estrategias docentes deliberadas y sistemáticas, constituye un predictor robusto del abandono universitario (Tinto, 1993; Pintrich, 2003). La tesis doctoral que origina esta revisión —centrada en el paradigma motivacional frente a la orientación desde una perspectiva socio-práctica en la UNELLEZ de Venezuela— ofrece un punto de partida empírico de particular relevancia para este análisis.

La frase-tesis que orienta esta revisión puede formularse del siguiente modo: la intersección entre el paradigma motivacional y la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica constituye un campo epistemológicamente fecundo para comprender los mecanismos mediante los

cuales los docentes universitarios pueden fortalecer la prosecución académica estudiantil, articulando motivación intrínseca, autoeficacia y vínculo social en contextos educativos latinoamericanos. Esta afirmación sintetiza el alcance temático, el posicionamiento teórico y el horizonte de intervención práctica que guían el análisis sistemático presentado en este trabajo.

La motivación académica no opera en el vacío institucional: emerge de la interacción dinámica entre el estudiante, el docente y el contexto socio-cultural en que se inscribe la práctica educativa. Ryan y Deci (2000) demostraron, mediante décadas de investigación empírica, que la distinción entre motivación autónoma y motivación controlada tiene consecuencias directas sobre el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la persistencia estudiantil. En este marco, el papel del docente universitario como agente motivacional adquiere una dimensión que trasciende la transmisión de contenidos disciplinares y se sitúa en el territorio de la orientación vocacional, el acompañamiento afectivo y la mediación sociocultural.

La perspectiva socio-práctica, tributaria de los aportes de Vygotsky (1978) y de la pedagogía crítica de Freire (1970), entiende la educación como un proceso de construcción colectiva de significados en contextos de práctica situada. Desde esta perspectiva, la orientación vocacional no se reduce a la mera información sobre opciones profesionales, sino que implica un proceso reflexivo de construcción identitaria en el que el docente actúa como mediador entre las expectativas individuales del estudiante, las demandas del contexto social y las posibilidades reales que ofrece el sistema educativo, configurando así el campo central de análisis de esta revisión.

La UNESCO (2022) ha identificado la retención universitaria como uno de los desafíos más urgentes para los sistemas educativos del Sur Global, destacando que entre el 30% y el 50% de los estudiantes que ingresan a la educación superior no logran completar sus estudios. En el contexto venezolano y latinoamericano en general, esta problemática adquiere dimensiones críticas debido a la confluencia de factores estructurales como la precariedad económica, la debilidad institucional y la insuficiente formación docente en competencias de orientación y acompañamiento psicopedagógico.

La evidencia sugiere que intervenciones motivacionales bien diseñadas pueden compensar parcialmente estos factores adversos.

El abandono universitario tiene consecuencias que se proyectan más allá del individuo: erosiona el capital humano de las naciones, perpetúa las desigualdades sociales y debilita la función democratizadora que la educación superior debe cumplir en sociedades marcadas por profundas inequidades. La CEPAL (2020) documentó que la pandemia de COVID-19 agudizó estas tendencias preexistentes, incrementando las tasas de abandono universitario especialmente entre los estudiantes de menores recursos económicos y mayor distancia cultural respecto a los códigos institucionales universitarios. Esta realidad confiere urgencia política y ética a la investigación sobre mecanismos motivacionales de retención académica.

Desde la perspectiva disciplinar, la convergencia observada en el corpus revisado entre los enfoques humanistas, socioconstruccionistas y cognitivo-motivacionales sugiere que el campo de estudio de la prosecución académica universitaria se ha enriquecido considerablemente durante las dos últimas décadas. Sin embargo, la traducción de este conocimiento acumulado en prácticas docentes sistemáticas de orientación vocacional sigue siendo un área de desarrollo incipiente, especialmente en el ámbito latinoamericano. Esta brecha entre conocimiento disponible y práctica institucionalizada constituye uno de los argumentos más poderosos para la realización de la presente revisión sistemática.

Metodología

Diseño y protocolo de revisión (PRISMA 2020)

Esta revisión sistemática fue diseñada y ejecutada siguiendo los lineamientos metodológicos establecidos por la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que actualiza y amplía la versión original de Moher et al. (2009). El protocolo incorpora además los criterios de calidad metodológica propuestos por AMSTAR2 (Shea et al., 2017) y las directrices de evaluación del riesgo de sesgo de ROBIS para revisiones de intervenciones complejas. La combinación de estos tres estándares internacionales garantiza la

transparencia, la reproducibilidad y el rigor interpretativo del proceso de síntesis, elementos indispensables para cualquier revisión sistemática que aspire a informar políticas y prácticas educativas.

Pregunta de investigación y criterios de elegibilidad

La pregunta central fue formulada en formato PICO adaptado: ¿Qué evidencia empírica y teórica existe sobre la relación entre el paradigma motivacional y la orientación vocacional desde una perspectiva socio-práctica, y sus efectos sobre la prosecución académica de estudiantes universitarios? Los criterios de inclusión contemplaron: (a) estudios empíricos cualitativos, cuantitativos o mixtos; (b) revisiones sistemáticas y metaanálisis previos; (c) publicaciones entre 2000 y 2023; (d) foco en educación universitaria o superior; (e) publicados en español, inglés o portugués en revistas arbitradas o como tesis depositadas en repositorios institucionales reconocidos.

Los criterios de exclusión eliminaron: estudios de educación primaria o secundaria sin proyección explícita hacia la educación superior; trabajos sin revisión por pares o con metodologías no declaradas; investigaciones centradas exclusivamente en aspectos neurobiológicos de la motivación sin conexión con la práctica pedagógica; y documentos publicados antes del año 2000 que no constituyeran referencias teóricas fundacionales imprescindibles. Este conjunto de criterios permitió delimitar un corpus suficientemente coherente para posibilitar una síntesis cualitativa rigurosa, reconociendo al mismo tiempo la heterogeneidad metodológica inherente al campo de la psicología educativa.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda sistemática se realizó en las siguientes bases de datos electrónicas: ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, SciELO (Scientific Electronic Library Online), PsycINFO y el Repositorio Institucional Digital de la UNESCO. Se complementó con búsquedas manuales en revistas iberoamericanas de psicología educativa y en repositorios de tesis doctorales de universidades venezolanas, argentinas, colombianas y mexicanas. Los términos de búsqueda incluyeron, en español, inglés y portugués: "motivación

académica", "orientación vocacional", "prosecución estudiantil", "autoeficacia académica", "motivación intrínseca", "teoría de autodeterminación" y "retención universitaria".

Los términos fueron combinados mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT) para maximizar la sensibilidad de la búsqueda sin comprometer su especificidad. Se estableció un filtro temporal que restringió la búsqueda al período 2000-2023, con excepción de obras fundacionales publicadas con anterioridad, tales como los trabajos de Tinto (1987), Bandura (1997) y Rogers (1961), incluidos por su relevancia teórica irreemplazable. La estrategia de búsqueda fue ejecutada de manera independiente por dos revisores, cuyos resultados fueron posteriormente reconciliados mediante consenso, conforme a los procedimientos recomendados por PRISMA 2020.

Selección de estudios, extracción de datos y evaluación de calidad

El proceso de selección siguió el flujograma PRISMA 2020, articulado en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación se recuperaron 847 registros de las bases de datos consultadas, más 43 procedentes de búsquedas manuales. Tras la eliminación de duplicados ($n = 124$), se sometieron a cribado por título y resumen 766 registros, de los cuales 641 fueron excluidos. Los 125 restantes fueron evaluados en texto completo, resultando en la inclusión final de 48 estudios para la síntesis cualitativa, distribuidos entre artículos originales ($n = 29$), revisiones previas ($n = 11$) y tesis doctorales ($n = 8$).

La calidad metodológica de los estudios incluidos fue evaluada mediante AMSTAR2 (Shea et al., 2017) para las revisiones previas identificadas, y mediante los criterios adaptados del Critical Appraisal Skills Programme (CASP) para los estudios primarios. El riesgo de sesgo global fue estimado con la herramienta ROBIS, que evalúa cuatro dominios: especificación de la pregunta de revisión, métodos de búsqueda, extracción de datos y síntesis de hallazgos. El 62% de los estudios incluidos presentaron riesgo de sesgo bajo o moderado; el 38% restante exhibió limitaciones metodológicas que fueron explicitadas durante la síntesis y discusión crítica.

Resultados y Discusión

Características del corpus incluido

Los 48 estudios incluidos en la síntesis proceden de 14 países, con predominio de investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos (67%) y norteamericanos o europeos (33%). El período de mayor producción científica se concentró en la década 2010-2023, lo que refleja el creciente interés académico por los procesos de retención en la educación superior. En cuanto a los diseños metodológicos, el 42% empleó enfoques cualitativos, el 35% cuantitativos y el 23% diseños mixtos. Esta pluralidad metodológica fue interpretada como una fortaleza del corpus, al permitir aproximaciones complementarias al fenómeno complejo de la motivación académica universitaria.

Categoría I: Teorías motivacionales aplicadas a la permanencia universitaria

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2000) emergió como el marco teórico de mayor prevalencia en el corpus analizado, siendo citada de manera explícita en el 71% de los estudios incluidos. La TAD postula que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas —autonomía, competencia y relación— es condición necesaria para el desarrollo de la motivación autónoma, que se asocia con mayor perseverancia académica, bienestar psicológico y calidad del aprendizaje. Los estudios revisados confirman que los entornos universitarios que promueven la autonomía estudiantil presentan tasas de abandono significativamente inferiores a aquellos caracterizados por el control externo y la presión evaluativa.

El modelo de expectativa-valor de Eccles y Wigfield (2002) constituyó el segundo marco teórico de mayor presencia en el corpus. Este modelo predice el rendimiento y la persistencia académica a partir de dos tipos de creencias: las expectativas de éxito (¿puedo hacerlo?) y el valor subjetivo asignado a la tarea (¿para qué me sirve?). Los estudios que operacionalizaron este modelo encontraron que la combinación de expectativas elevadas y alto valor percibido

de las metas académicas era el predictor más robusto de la intención de continuar los estudios universitarios, por encima de variables socioeconómicas y de rendimiento académico convencionales.

El papel de la autoeficacia académica, conceptualizada por Bandura (1997) como la creencia del individuo en su propia capacidad para ejecutar las conductas necesarias para alcanzar resultados específicos, fue ampliamente documentado en el corpus. Zimmerman (2000) extendió el concepto al dominio del aprendizaje autorregulado, demostrando que los estudiantes con alta autoeficacia emplean estrategias de aprendizaje más sofisticadas, persisten ante los obstáculos y recuperan su motivación tras las experiencias de fracaso con mayor facilidad. Los estudios incluidos en esta revisión replicaron estas asociaciones en contextos universitarios latinoamericanos, confirmando la robustez transcultural del constructo.

La perspectiva humanista, representada por Rogers (1961) y la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), tuvo notable presencia en los estudios cualitativos del corpus. Desde este enfoque, la motivación para la prosecución académica se comprende como expresión de la tendencia actualizante del organismo hacia el crecimiento y la autorrealización, que puede ser facilitada o inhibida por el clima emocional del contexto educativo. Los docentes que crean condiciones de aceptación incondicional, empatía genuina y autenticidad relacional generan entornos que nutren esta tendencia inherente al estudiante, favoreciendo la permanencia y el compromiso con el proyecto formativo universitario.

Wigfield y Eccles (2000) demostraron que el valor de utilidad —la percepción del estudiante sobre la relevancia futura de sus estudios— actúa como una palanca motivacional especialmente efectiva en los momentos de crisis o dificultad académica. Esta dimensión del valor subjetivo de la tarea tiene implicaciones directas para el rol del docente como orientador: cuando el profesorado ayuda al estudiante a establecer conexiones explícitas entre los contenidos académicos y sus metas vitales, contribuye a mantener activa una motivación de tipo instrumental que actúa como complemento de la motivación intrínseca. Los estudios revisados confirman que esta práctica docente tiene efectos positivos medibles sobre la retención universitaria.

Categoría II: Estrategias docentes de orientación socio-práctica

El análisis de los estudios incluidos permitió identificar un conjunto de estrategias docentes con respaldo empírico para favorecer la prosecución académica desde una perspectiva socio-práctica. La primera es la mentoría académica estructurada, que establece relaciones de acompañamiento individualizadas entre docentes y estudiantes con objetivos formativos explícitos y seguimiento sistemático. Pascarella y Terenzini (2005) documentaron que la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesores constituye uno de los predictores más consistentes de la persistencia universitaria, independientemente del contexto institucional, el área disciplinar y las características demográficas del estudiante.

La retroalimentación formativa orientada al desarrollo de la competencia —en contraposición a la evaluación sumativa centrada en el rendimiento comparativo— aparece en el corpus como una estrategia con efectos positivos bien documentados sobre la motivación intrínseca y la autoeficacia estudiantil. Deci et al. (1999) demostraron, mediante un metaanálisis de 128 estudios, que la retroalimentación de carácter informativo incrementa la motivación autónoma, mientras que la retroalimentación de carácter controlador la socava. Esta distinción tiene implicaciones directas para el diseño de las prácticas evaluativas universitarias y para la formación del profesorado en competencias de orientación y acompañamiento.

La integración de prácticas de aprendizaje experiencial y aprendizaje-servicio, coherentes con el enfoque socio-práctico que Freire (1970) anticipó en su pedagogía crítica, emerge como una estrategia que conecta la formación académica con el contexto social del estudiante. Al vincular el conocimiento académico con situaciones reales de práctica profesional y comunitaria, estas metodologías incrementan el valor percibido de los estudios universitarios y activan la motivación instrumental, que actúa como complemento de la motivación intrínseca en el sostenimiento de la perseverancia a largo plazo. Los estudios revisados reportan incrementos estadísticamente significativos en la intención de continuar los estudios en grupos intervenidos.

El clima motivacional del aula, entendido como el conjunto de mensajes implícitos y explícitos que el docente transmite sobre las metas prioritarias del proceso formativo, constituye otro hallazgo central del corpus. Los estudios de Wentzel (1999) y sus continuadores evidencian que los docentes que enfatizan el aprendizaje profundo y el progreso individual por encima de la competencia inter-estudiantil generan climas que favorecen la motivación de dominio y reducen el riesgo de abandono. Esta variable resulta especialmente relevante en contextos universitarios latinoamericanos donde la presión evaluativa puede constituir un factor de desmotivación que opera de manera silenciosa pero persistente.

La construcción docente de una narrativa de pertenencia —la transmisión explícita e implícita de que cada estudiante tiene un lugar legítimo en la institución universitaria y que sus saberes previos son valiosos— emerge en el corpus como una estrategia de orientación socio-práctica con efectos protectores frente al abandono. Schunk y Pajares (2009) señalaron que el modelado motivacional que ejercen los docentes sobre sus estudiantes tiene efectos que perduran mucho más allá del período formativo inmediato. Los docentes que comparten sus propias trayectorias de aprendizaje, incluidos sus fracasos y sus estrategias de recuperación, ofrecen modelos de resiliencia académica de alto valor formativo.

Categoría III: Factores contextuales latinoamericanos que modulan la motivación

El análisis de los estudios provenientes de contextos latinoamericanos reveló factores contextuales específicos que modulan de manera significativa la relación entre las estrategias docentes y los resultados motivacionales. La precariedad socioeconómica emerge como el factor de mayor impacto, no solo por sus efectos directos sobre la capacidad del estudiante para sostener su dedicación académica, sino también por sus efectos indirectos sobre la autoeficacia, el valor percibido de los estudios y la identidad de rol universitario. Los reportes de la CEPAL (2020) confirman que la pandemia de COVID-19 agudizó estas disparidades, incrementando las tasas de abandono entre poblaciones estudiantiles en situación de vulnerabilidad.

La identidad de primera generación universitaria —la condición de ser el primer miembro de una familia en acceder a la educación superior— aparece en el corpus con efectos ambivalentes sobre la motivación. Por un lado, puede generar una motivación instrumental poderosa vinculada a la movilidad social y al cumplimiento de expectativas familiares; por otro, puede desencadenar fenómenos de disonancia identitaria que Tinto (1987) conceptualizó como conflictos de integración académica y social. Los docentes universitarios que reconocen y valoran esta realidad pueden diseñar intervenciones de orientación que atiendan esta tensión específica con pertinencia y sensibilidad cultural.

El sentido de pertenencia institucional, documentado extensamente en la literatura anglosajona como *sense of belonging* (Tinto, 1993), aparece en el corpus latinoamericano con características culturales propias, influidas por el peso sustantivo que las redes de afecto y reciprocidad tienen en las sociedades iberoamericanas. Bong y Skaalvik (2003) señalaron que el autoconcepto académico, dimensión estrechamente vinculada al sentido de pertenencia, predice de manera independiente el logro y la perseverancia. Los estudios del corpus confirman que las intervenciones docentes que fortalecen el sentido de pertenencia institucional tienen efectos duraderos sobre la prosecución académica en contextos universitarios latinoamericanos con recursos institucionales limitados.

Hallazgos principales y su significación teórica

La síntesis de la evidencia revisada permite afirmar que la relación entre el paradigma motivacional y la prosecución académica universitaria está robustamente documentada en la literatura, aunque la traducción de este conocimiento en prácticas docentes sistemáticas de orientación vocacional sigue siendo un área de desarrollo incipiente, especialmente en el contexto latinoamericano. El hallazgo más consistente es la preeminencia de la Teoría de la Autodeterminación como marco explicativo de la persistencia universitaria, lo que tiene implicaciones directas para la formación inicial y continua del docente universitario en competencias de orientación y acompañamiento psicopedagógico con base empírica.

La convergencia observada en el corpus entre los enfoques humanistas, socioconstruccionistas y cognitivo-motivacionales sugiere que la dicotomía tradicional entre motivación intrínseca y extrínseca resulta insuficiente para capturar la complejidad del fenómeno de la prosecución académica. Lo que los estudios más sofisticados metodológicamente revelan es la existencia de un continuum motivacional en el que la autonomía, la competencia y la vinculación social se entrelazan de maneras específicas según el contexto institucional, disciplinar y cultural. Esta comprensión más matizada debe informar el diseño de programas de orientación vocacional que aborden la motivación como un fenómeno socio-ecológico, no como un problema individual.

Un hallazgo que merece especial atención es la relación entre la calidad de los vínculos docente-estudiante y la motivación para la prosecución académica. La evidencia revisada es consistente en señalar que el docente que combina competencia disciplinar con habilidades de orientación, escucha activa y conocimiento del contexto sociocultural del estudiante actúa como factor protector frente al abandono universitario. Esta constatación revaloriza el papel del docente como orientador, rol que ha sido históricamente relegado en la universidad latinoamericana en favor de la función investigadora o meramente transmisora de contenidos disciplinares establecidos.

Implicaciones para la práctica pedagógica

Las implicaciones prácticas derivadas de esta revisión pueden organizarse en tres niveles de actuación: el institucional, el docente y el curricular. A nivel institucional, los hallazgos sugieren la necesidad de crear sistemas de alerta temprana que identifiquen a los estudiantes en riesgo de abandono y activen protocolos de intervención motivacional oportuna, combinando el acompañamiento docente con el apoyo psicológico y social. A nivel docente, la evidencia respalda el diseño de programas de formación en competencias de orientación vocacional que doten al profesorado universitario de herramientas concretas para diagnosticar y atender las necesidades motivacionales de sus estudiantes.

A nivel curricular, la revisión apunta hacia la necesidad de incorporar, de manera transversal y progresiva, espacios formativos que promuevan la

reflexión sobre la identidad profesional, el proyecto de vida y las conexiones entre la formación académica y el contexto social. Estas prácticas, coherentes con la perspectiva socio-práctica de Freire (1970) y Vygotsky (1978), no deben limitarse a los primeros ciclos universitarios donde el riesgo de abandono es estadísticamente mayor, sino extenderse a lo largo de toda la trayectoria formativa. La orientación vocacional entendida en este sentido amplio no es un servicio periférico sino una función constitutiva de la educación universitaria de calidad.

El análisis comparativo entre las estrategias identificadas en el corpus y el contexto específico de la UNELLEZ, que sirve de marco empírico a la tesis doctoral que origina esta revisión, revela que la mayoría de las estrategias con respaldo empírico son implementables con bajo costo en instituciones universitarias con recursos limitados, lo que refuerza su pertinencia para el contexto venezolano y latinoamericano en general. La mentoría entre pares, la retroalimentación formativa y la construcción de comunidades de práctica académica son ejemplos de estrategias de alta efectividad y bajo costo que podrían ser implementadas con relativa facilidad en instituciones universitarias comprometidas con la democratización del acceso al conocimiento.

Limitaciones de la revisión

Esta revisión presenta limitaciones que deben ser explicitadas para situar adecuadamente su alcance interpretativo. En primer lugar, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos dificultó la realización de un metaanálisis cuantitativo, limitando la síntesis al nivel cualitativo. En segundo lugar, la predominancia del inglés en las bases de datos de mayor prestigio podría haber introducido un sesgo de publicación favorable a estudios realizados en contextos norteamericanos y europeos, pese a los esfuerzos realizados por equilibrar la representación latinoamericana. En tercer lugar, la complejidad del constructo "orientación socio-práctica" dificultó su operacionalización homogénea como criterio de inclusión.

Conclusiones

La presente revisión sistemática ha permitido documentar la existencia de un corpus de evidencia suficientemente sólido para sostener que la integración deliberada de estrategias motivacionales con enfoque socio-práctico en la práctica docente universitaria tiene efectos positivos y estadísticamente significativos sobre la prosecución académica estudiantil. Esta conclusión adquiere particular relevancia cuando se la proyecta sobre el contexto latinoamericano, donde las tasas de abandono universitario continúan siendo inaceptablemente elevadas y donde la formación del docente en competencias de orientación sigue siendo una asignatura pendiente en la mayoría de las instituciones de educación superior del continente.

El docente universitario emerge de esta revisión como un actor pedagógico de importancia estratégica en la construcción de trayectorias académicas exitosas, condición que va mucho más allá del rol de experto disciplinar. La evidencia disponible, interpretada a la luz de la Teoría de la Autodeterminación, el modelo expectativa-valor y los enfoques humanistas y socioconstructivistas, converge en señalar que el docente que cultiva relaciones de calidad con sus estudiantes, promueve la autonomía, retroalimenta de manera formativa y conecta el conocimiento académico con la práctica social, ejerce una función de orientación vocacional en el sentido más profundo del término.

La perspectiva socio-práctica que adopta esta revisión como marco orientador aporta una dimensión crítica que permite superar las limitaciones de los enfoques individualistas y descontextualizados de la motivación académica. Al situar la motivación en el campo de la práctica social, reconoce que el estudiante universitario es siempre un actor situado, portador de una historia personal, de una identidad cultural y de un horizonte de expectativas que no puede ser reducido a variables psicológicas aisladas. Esta comprensión exige al docente y a la institución un compromiso con el conocimiento profundo del contexto socio-cultural en que se desarrolla la experiencia formativa, como condición de posibilidad de cualquier intervención motivacional eficaz.

Finalmente, esta revisión abre una agenda de investigación con múltiples horizontes de indagación que la comunidad académica iberoamericana está llamada a explorar con urgencia. Entre las líneas más

prometedoras destacan: el diseño y evaluación de programas de formación docente en orientación motivacional de base socio-práctica; el desarrollo de instrumentos de diagnóstico motivacional culturalmente adaptados a contextos latinoamericanos; y el análisis longitudinal de los efectos de intervenciones de orientación integradas sobre las trayectorias académicas de estudiantes de primera generación universitaria, especialmente en instituciones con misión social explícita como la UNELLEZ en Venezuela.

Referencias

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL/UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- 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>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLOS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li,

- T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- 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>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal*

of Educational Psychology, 91(1), 76–97.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.76>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>