



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rem.v10i5

**MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y
SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
ENFERMERÍA DE OCTAVO SEMESTRE DE UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE MÉXICO**

**SELF-DETERMINED MOTIVATION AND
ACADEMIC SATISFACTION AMONG EIGHTH-SEMESTER
NURSING STUDENTS**

Marisol Garcia Molina

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Ma. de Jesús Ruiz Recéndiz

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26409

Motivación Autodeterminada y Satisfacción Académica en Estudiantes de Enfermería de Octavo Semestre de una Universidad Pública de México

Marisol Garcia Molina¹1515470e@umich.mx<https://orcid.org/0009-0007-9968-9299>

Facultad de Enfermería

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo, Morelia, Michoacán
México**Ma. de Jesús Ruiz Recéndiz**madejesus.ruiz@umich.mx<https://orcid.org/0000-0002-7979-4215>

Facultad de Enfermería

Universidad Michoacana de San Nicolás
de Hidalgo, Morelia, Michoacán
México

RESUMEN

El objetivo fue analizar la relación entre la motivación académica, desde la teoría de la autodeterminación, y la satisfacción académica en estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enfermería de una universidad pública de México. Estudio cuantitativo, correlacional y transversal con 208 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado por sección, de una población de 427. Se aplicaron la Escala de Motivación Académica en Enfermería (EMA-Enf; 28 ítems) y la Escala de Satisfacción Académica (ESA; 8 ítems), con consistencia interna adecuada en la muestra ($\alpha = .688-.858$ y $\alpha = .895$, respectivamente). Se utilizaron estadística descriptiva, correlación de Spearman y regresión lineal jerárquica. La edad media fue de 21.97 años ($DE = 1.66$) y predominaron las mujeres (78.8 %). El 82.7 % presentó satisfacción académica media alta o alta. Las subescalas de motivación intrínseca y extrínseca se correlacionaron positivamente con la satisfacción ($\rho = .283-.384$, $p < .001$); la amotivación no se asoció. Tras controlar variables sociodemográficas, la motivación autónoma explicó 12.4 % adicional de la varianza ($\Delta R^2 = .124$, $p < .001$) y fue el único predictor significativo del modelo final ($\beta = .415$, $p = .005$). La motivación autónoma se asocia con mayor satisfacción académica, lo que respalda estrategias formativas que favorezcan la autonomía del estudiante.

Palabras clave: motivación, satisfacción personal, estudiantes de enfermería, educación en enfermería, autonomía personal

¹ Autor principal.

Correspondencia: madejesus.ruiz@umich.mx

Self-Determined Motivation and Academic Satisfaction Among Eighth-Semester Nursing Students

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship between academic motivation, framed within self-determination theory, and academic satisfaction among eighth-semester undergraduate nursing students at a public university in Mexico. A quantitative, correlational, cross-sectional study was conducted with 208 students selected through probability sampling stratified by class section from a population of 427. The Academic Motivation Scale for Nursing (EMA-Enf; 28 items) and the Academic Satisfaction Scale (ESA; 8 items) were administered, both showing adequate internal consistency in the sample ($\alpha = .688$ – $.858$ and $\alpha = .895$, respectively). Descriptive statistics, Spearman's correlation, and hierarchical linear regression were used. Mean age was 21.97 years ($SD = 1.66$), and most participants were women (78.8%). Overall, 82.7% reported medium-high or high academic satisfaction. Intrinsic and extrinsic motivation subscales correlated positively with satisfaction ($p = .283$ – $.384$, $p < .001$), whereas amotivation showed no association. After controlling for sociodemographic variables, autonomous motivation explained an additional 12.4% of the variance ($\Delta R^2 = .124$, $p < .001$) and was the only significant predictor in the final model ($\beta = .415$, $p = .005$). Autonomous motivation is associated with greater academic satisfaction, supporting educational strategies that foster student autonomy.

Keywords: motivation, personal satisfaction, students, nursing, education

*Artículo recibido 20 agosto 2026
Aceptado para publicación: 26 setiembre 2026*



INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de enfermería es un pilar de los sistemas de salud, ya que este grupo representa aproximadamente el 59 % de las profesiones sanitarias y constituye el grupo ocupacional más numeroso del sector (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024). En la educación universitaria, la motivación y la satisfacción académica son factores psicoeducativos determinantes, pues no solo influyen en el aprendizaje, la permanencia y el rendimiento, sino que se vinculan con el compromiso futuro hacia un cuidado humanizado (Castellanos-Contreras et al., 2023; Cruz et al., 2017).

En el contexto internacional, la satisfacción académica de los estudiantes de enfermería varía según sus experiencias y percepciones durante la formación: en Nepal, el 74.1 % de los estudiantes manifestó una satisfacción regular (Chaudhary et al., 2025), mientras que en Ecuador el 68.72 % se declaró bastante satisfecho (Zúñiga y Arráiz, 2022). En México, en una universidad pública, el 47 % de los estudiantes de octavo semestre de enfermería se declaró satisfecho o totalmente satisfecho con su formación, el 31 % se mostró indiferente y el 22 % insatisfecho; además, la satisfacción se correlacionó fuertemente con la calidad percibida del servicio educativo (Pecina Leyva, 2019).

Teóricamente, el estudio se fundamenta en la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2000) y revisada en el ámbito educativo por Stover et al. (2017). Esta teoría plantea que la conducta se organiza a lo largo de un continuo de autodeterminación condicionado por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Dicho continuo abarca desde la amotivación, pasando por la motivación extrínseca (regulación externa, introyectada e identificada), hasta la motivación intrínseca (al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes). Las formas más autodeterminadas, la motivación intrínseca y la regulación identificada, integran la motivación autónoma, mientras que la regulación introyectada y la externa conforman la motivación controlada; la primera se asocia con mayor bienestar, persistencia y aprendizaje (Ryan y Deci, 2000). Aunque los motivos vocacionales e intrínsecos suelen coexistir con factores externos como el reconocimiento o la estabilidad económica, la motivación intrínseca se relaciona con un mayor compromiso profesional (Cruz et al., 2017; Pérez-Ciordia et al., 2022). Por su parte, la satisfacción académica refleja la valoración subjetiva que hace el estudiante de la calidad docente, la infraestructura y el cumplimiento de sus metas personales (Surdez-Pérez et al., 2018).



Aunque se han estudiado los motivos de ingreso a la carrera (Castellanos-Contreras et al., 2023; Ibaceta et al., 2021) y la satisfacción académica de los estudiantes de enfermería (Chávez y Arévalo, 2023; Pecina Leyva, 2019), se ha explorado poco cómo se relacionan los distintos tipos de motivación del continuo de autodeterminación con la satisfacción académica en estudiantes próximos a egresar. El octavo semestre representa una etapa de consolidación profesional en la que la motivación con la que se ingresó a la carrera puede verse reforzada o debilitada por la experiencia académica y clínica acumulada, y en la que aún es posible orientar acciones de tutoría antes del servicio social.

Por lo anterior, el objetivo fue analizar la relación entre la motivación académica y la satisfacción académica en estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Se planteó como hipótesis que existe una relación significativa entre la motivación académica y la satisfacción académica en esta población.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal (Grove y Gray, 2019; Polit y Beck, 2018), reportado conforme a la declaración STROBE para estudios transversales (von Elm et al., 2008). La población estuvo conformada por los 427 estudiantes inscritos en el octavo semestre de la Licenciatura en Enfermería de una universidad pública estatal de Michoacán durante el ciclo escolar 2025–2026, distribuidos en 16 secciones. El tamaño mínimo de muestra se calculó con la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95 %, una precisión de 5 % y $p = .5$, lo que dio un resultado de 203 estudiantes (Daniel, 2016); al ajustar por 15 % de no respuesta y un efecto de diseño de 1.5, la meta fue de 289. El muestreo fue probabilístico, estratificado por sección, con asignación proporcional y selección aleatoria simple dentro de cada estrato. Se obtuvieron 208 cuestionarios válidos (72.0 % de la meta), cifra superior al mínimo requerido; las pérdidas se debieron a la inasistencia el día de la aplicación y a cuestionarios incompletos.

Se incluyeron estudiantes de la modalidad escolarizada, inscritos en octavo semestre, que aceptaron participar mediante consentimiento informado. Se excluyó a quienes se encontraban en baja temporal y se eliminaron los cuestionarios incompletos.

La motivación se midió con la Escala de Motivación Académica en Enfermería (EMA-Enf; Martínez-Ávila et al., 2023), compuesta por 28 ítems con respuesta tipo Likert de 1 a 7, organizados en siete



subescalas de cuatro ítems cada una (rango de 4 a 28 puntos) basadas en la teoría de la autodeterminación: motivación intrínseca al conocimiento, al logro y a las experiencias estimulantes; motivación extrínseca de regulación identificada, introyectada y externa; y amotivación. En su validación en estudiantes de enfermería, la escala mostró un modelo de siete factores con ajuste adecuado ($CFI = .927$, $RMSEA = .065$, $SRMR = .072$) y una consistencia interna de $\alpha = .624-.746$ y $\omega = .719-.896$. En la presente muestra, las subescalas obtuvieron $\alpha = .688-.858$ y $\omega = .731-.862$. Los ítems indagan las razones por las que el estudiante cursa la carrera en el momento de la aplicación.

La satisfacción académica se midió con la Escala de Satisfacción Académica (ESA; González et al., 2023), unidimensional, de 8 ítems con respuesta tipo Likert de 1 (nunca) a 4 (siempre). El puntaje total oscila entre 8 y 32 puntos y se clasificó en cuatro niveles a partir del rango teórico: bajo (8–14), medio bajo (15–20), medio alto (21–26) y alto (27–32). En estudiantes universitarios españoles presentó $\alpha = .932$ y $\omega = .933$; en esta muestra se obtuvo $\alpha = .895$ y $\omega = .896$. Ambos instrumentos se aplicaron sin modificaciones; previamente se realizó una prueba piloto con 15 estudiantes para verificar la comprensión de los reactivos y el tiempo de aplicación, cuyos datos no se incluyeron en el análisis.

Tras la aprobación del protocolo por la Comisión de Ética en Investigación, Investigación y Bioseguridad (CEIIB) de la UMSNH (dictamen 016/2026), los cuestionarios se aplicaron en formato impreso, en el aula, entre febrero y marzo de 2026, previa firma del consentimiento informado. Los datos se analizaron en SPSS® versión 27. Se calcularon frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar. La prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors indicó distribución no normal en todas las subescalas y en la ESA ($p < .05$), por lo que las asociaciones bivariadas se estimaron con el coeficiente de correlación de Spearman (ρ). Debido a la elevada correlación entre las seis subescalas de motivación intrínseca y extrínseca, y en congruencia con el continuo de autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), se construyeron dos puntuaciones compuestas: motivación autónoma (media de conocimiento, logro, experiencias estimulantes y regulación identificada; $\alpha = .934$) y motivación controlada (media de regulación introyectada y externa; $\alpha = .858$). Posteriormente se ajustó un modelo de regresión lineal jerárquica en tres bloques para predecir el puntaje de la ESA: 1) variables de control (sexo, edad, condición laboral, promedio académico, apoyo percibido y salud mental autorreportada); 2) motivación autónoma; y 3) motivación controlada y amotivación.



Se verificaron la normalidad de los residuos, su independencia (Durbin-Watson), la multicolinealidad (factor de inflación de la varianza [VIF] < 5) y la presencia de casos influyentes (distancia de Cook). Se consideró significativo un valor de $p < .05$. El estudio se apegó a los principios de la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2025) y al Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014), conforme al cual se clasificó como investigación de riesgo mínimo. La participación fue voluntaria y se garantizaron el anonimato y la confidencialidad de la información.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 208 participantes, el 78.8 % fueron mujeres, el 72.6 % solteras y el 82.2 % procedía de escuelas públicas; el 63.5 % no trabajaba al momento del estudio. La edad media fue de 21.97 años ($DE = 1.66$), el promedio académico de 8.82 ($DE = 0.50$) y el tiempo de estudio fuera del aula de 10.27 horas semanales ($DE = 11.08$). La mayoría contaba con apoyo familiar (94.7 %) y social (83.7 %), y el 50.5 % calificó su salud mental como regular.

En la EMA-Enf, las medias más altas correspondieron a la motivación intrínseca al conocimiento ($M = 21.59$, $DE = 4.72$) y a la regulación identificada ($M = 21.49$, $DE = 4.61$), mientras que la amotivación presentó la media más baja ($M = 13.59$, $DE = 6.88$). Las puntuaciones compuestas de motivación autónoma ($M = 20.80$, $DE = 4.14$) y controlada ($M = 20.67$, $DE = 4.32$) fueron similares. La ESA tuvo una media de 24.65 ($DE = 4.45$): el 50.5 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio alto y el 32.2 % en el alto (82.7 % en conjunto), mientras que solo el 1.9 % se ubicó en el nivel bajo.

Tabla 1. Correlaciones de Spearman entre subescalas de EMA-Enf y ESA (n = 208)

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1. Experiencias estimulantes							
2. Logros	.565**						
3. Conocimiento	.601**	.747**					
4. Regulación identificada	.579**	.704**	.827**				
5. Regulación introyectada	.587**	.771**	.747**	.713**			
6. Regulación externa	.529**	.724**	.665**	.681**	.676**		
7. Amotivación	.232**	-.036	-.184**	-.244**	-.060	-.011	
8. Satisfacción académica (ESA)	.308**	.384**	.307**	.283**	.286**	.326**	-.022

Nota. Las variables 1-6 corresponden a las subescalas de motivación intrínseca (1-3) y extrínseca (4-6) de la EMA-Enf; la variable 7 corresponde a amotivación; la variable 8 corresponde al puntaje total de la ESA.

* $p < .05$. ** $p < .01$.



Las seis subescalas de motivación intrínseca y extrínseca se correlacionaron positivamente con la satisfacción académica, con magnitudes débiles a moderadas ($\rho = .283-.384$, $p < .001$), y mostraron correlaciones altas entre sí ($\rho = .529-.827$). La amotivación no se asoció con la satisfacción académica ($\rho = -.022$, $p = .751$) (Tabla 1).

Tabla 2. Coeficientes del modelo final de regresión lineal jerárquica para predecir la satisfacción académica ($n = 208$)

Predictor	B	EE	β	t	p	VIF
Constante	24.930	7.525	—	3.313	.001	—
Sexo (0 = mujer, 1 = hombre/no binario)	-.039	.742	-.004	-.052	.959	1.106
Edad	-.257	.182	-.096	-1.409	.160	1.103
Condición laboral (0 = no trabaja, 1 = trabaja)	-.356	.610	-.039	-.584	.560	1.039
Promedio académico	-.114	.598	-.013	-.191	.848	1.062
Apoyo percibido (0–2)	-.351	.615	-.038	-.571	.569	1.034
Salud mental autorreportada (0 = buena, 1 = regular/mala)	-.590	.606	-.066	-.974	.331	1.106
Motivación autónoma	.446	.156	.415	2.862	.005	4.980
Motivación controlada	-.061	.149	-.059	-.408	.684	4.962
Amotivación	-.209	.259	-.055	-.807	.420	1.086

Nota. $F(9, 198) = 4.368$, $p < .001$; $R^2 = .166$; R^2 ajustada = .128. Bloque 1: variables de control; bloque 2: + motivación autónoma ($\Delta R^2 = .124$, $p < .001$); bloque 3: + motivación controlada y amotivación ($\Delta R^2 = .004$, $p = .648$). B = coeficiente no estandarizado; EE = error estándar; β = coeficiente estandarizado; VIF = factor de inflación de la varianza. Correlación entre motivación autónoma y controlada: $r = .886$.

El primer bloque, con las variables de control, no explicó una proporción significativa de la varianza de la satisfacción académica ($R^2 = .038$, $F(6, 201) = 1.33$, $p = .247$). La incorporación de la motivación autónoma incrementó significativamente la varianza explicada ($\Delta R^2 = .124$, $F(1, 200) = 29.57$, $p < .001$; R^2 ajustada = .133), mientras que la adición de la motivación controlada y la amotivación no produjo un incremento significativo ($\Delta R^2 = .004$, $F(2, 198) = 0.43$, $p = .648$). En el modelo final ($F(9, 198) = 4.37$, $p < .001$; R^2 ajustada = .128), la motivación autónoma fue el único predictor significativo ($B = 0.446$, $EE = 0.156$, $\beta = .415$, $p = .005$): por cada punto adicional, la satisfacción académica aumentó 0.446 puntos, manteniendo constantes las demás variables (Tabla 2). Dada la alta correlación entre motivación autónoma y controlada ($r = .886$), se examinó el modelo sin la motivación controlada (bloque 2), en el que la motivación autónoma conservó su significación ($\beta = .367$, $p < .001$). Los residuos mostraron distribución normal ($D = .041$, $p = .560$) e independencia (Durbin-Watson = 2.072), y no se identificaron casos influyentes (distancia de Cook < 1).

DISCUSIÓN

El perfil de la muestra, mayoritariamente femenino, joven y sin actividad laboral, es congruente con la composición de la fuerza de trabajo de enfermería, integrada en cerca del 90 % por mujeres (OMS, 2020). La proporción de estudiantes con satisfacción media alta o alta (82.7 %) es mayor que el 47 % de satisfechos reportado por Pecina Leyva (2019) en estudiantes de octavo semestre de otra universidad pública mexicana. Sin embargo, la comparación debe hacerse con cautela, ya que dicho estudio empleó un instrumento distinto, con una opción de respuesta neutral que concentró al 31 % de los participantes, mientras que la ESA carece de punto medio.

En el plano bivariado, las asociaciones positivas de las subescalas intrínsecas y extrínsecas con la satisfacción coinciden con lo reportado por González-Contreras et al. (2019) y Pérez-Ciordia et al. (2022), en el sentido de que el interés por la profesión favorece la satisfacción con la formación. Sin embargo, al controlar las variables sociodemográficas y contextuales, solo la motivación autónoma se mantuvo como predictor, lo que es consistente con la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000; Stover et al., 2017), según la cual las formas de regulación más autodeterminadas se vinculan con el bienestar en mayor medida que las sustentadas en presiones externas o internas. La ausencia de efecto de la motivación controlada en el modelo multivariable debe interpretarse con cautela: su correlación bivariada con la satisfacción fue positiva y su alta colinealidad con la motivación autónoma ($r = .886$) indica que ambas comparten gran parte de su varianza, por lo que el resultado sugiere que no aporta información única, más que una ausencia de relación. La relevancia de la motivación académica en estudiantes de enfermería también se ha documentado en su relación con el esfuerzo percibido (Díaz de León et al., 2025), y en otros contextos formativos el fortalecimiento de la autonomía y la autoeficacia se ha acompañado de mayor implicación y satisfacción (Alhowaymel et al., 2025; Camacho-Carranza et al., 2025). La amotivación no se asoció con la satisfacción en ningún análisis; una posible explicación es que los estudiantes con mayor amotivación tienden a abandonar la carrera en semestres previos, de modo que quienes llegan al octavo semestre constituyen un grupo seleccionado.

Por otra parte, ninguna variable sociodemográfica o contextual predijo la satisfacción académica, y el modelo final explicó el 12.8 % de su varianza. Esto sugiere que la satisfacción depende en mayor medida de factores no incluidos en el modelo, como el acompañamiento docente, el clima académico y la calidad



percibida de la enseñanza (Chávez y Arévalo, 2023; González et al., 2023; Pecina Leyva, 2019). En estudiantes de carreras de la salud en Chile, las prácticas pedagógicas percibidas, junto con variables académicas y sociodemográficas, explicaron el 37.19 % de la satisfacción académica (González-Contreras et al., 2019), lo que refuerza la necesidad de incorporar variables institucionales en estudios futuros.

Entre las limitaciones, el diseño transversal impide establecer causalidad o temporalidad entre las variables (Argimon y Jiménez, 2019; Polit y Beck, 2018). La EMA-Enf mide la motivación académica en el momento de la aplicación, por lo que no permite distinguir la motivación con la que los estudiantes eligieron la carrera de la que presentan al final de su formación. Además, la muestra procede de una sola institución, lo que limita la generalización de los hallazgos, y el uso de autoinformes pudo introducir sesgo de deseabilidad social. La elevada colinealidad entre motivación autónoma y controlada obliga, asimismo, a interpretar con prudencia los coeficientes individuales.

Pese a ello, los resultados aportan evidencia para orientar la tutoría y el acompañamiento vocacional hacia el fortalecimiento de la motivación autónoma, mediante estrategias centradas en el estudiante que favorezcan la autonomía, la competencia percibida y el sentido de pertenencia, en congruencia con las recomendaciones internacionales sobre la formación de profesionales de enfermería (Consejo Internacional de Enfermeras [CIE], 2021; OMS, 2020, 2024).

CONCLUSIONES

La motivación autónoma se asocia con la satisfacción académica de los estudiantes de enfermería de octavo semestre, y esta asociación se mantiene al controlar las variables sociodemográficas y contextuales; en cambio, la motivación controlada no aporta capacidad predictiva adicional y la amotivación no se relaciona con la satisfacción. Desde la teoría de la autodeterminación, estos resultados indican que una experiencia formativa satisfactoria se vincula con la identificación del estudiante con la profesión y con el interés genuino por aprender, más que con la presión externa o la búsqueda de aprobación.

Dado que la motivación autónoma explica una proporción modesta de la varianza, la satisfacción académica debe entenderse como un constructo multidimensional en el que intervienen también factores pedagógicos e institucionales.



Para las instituciones formadoras, esto implica que la tutoría, la orientación vocacional y el diseño didáctico orientados a promover la autonomía del estudiante pueden contribuir a su bienestar académico, sin sustituir la mejora de la docencia y del entorno formativo.

Se recomiendan estudios longitudinales y multicéntricos que midan la motivación al ingreso y su evolución a lo largo de la carrera, e incorporen variables mediadoras como el acompañamiento docente, el clima académico y los recursos institucionales, con el fin de comprender su papel en la permanencia y en la calidad de la formación en enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alhowaymel, F. M., Saleh, M. S. M., Taref, N. N., Abd-Elhamid, Z. N., Abaoud, A. F., Alenezi, A., Fathi, R. H., & Elsabahy, H. E. S. (2025). Empowering future nurses: Enhancing self-efficacy, satisfaction, and academic achievement through talent management educational intervention. *BMC Nursing*, 24, Artículo 875. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03512-z>
- Argimon, J. M., & Jiménez, J. (2019). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Elsevier.
- Camacho-Carranza, Á., Cantonero-Cobos, J. M., & Almagro, B. J. (2025). Necesidades psicológicas básicas, motivación y autoestima en formación profesional físico-deportiva: Diferencias en función del género. *Retos*, 69, 203–212. <https://doi.org/10.47197/retos.v69.113443>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Castellanos-Contreras, E., López-Posadas, J. R., Salazar-Mendoza, J., Pérez-López, L. Á., Ortiz-Vargas, I., López-Ocampo, M. A., & Conzatti-Hernández, M. E. (2023). Motivaciones y expectativas sobre el ingreso a la licenciatura en enfermería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1080–1098. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6941
- Chaudhary, A. K., Dahal, T., Niraula, A., & Mandal, P. K. (2025). Students' satisfaction with the nursing program studying at Tribhuvan University's Institute of Medicine, Nepal. *BMC Medical Education*, 25, Artículo 1117. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07654-1>



- Chávez, E., & Arévalo, R. (2023). Satisfacción de los estudiantes sobre la formación profesional en Enfermería de una universidad peruana. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 848–859. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1263>
- Consejo Internacional de Enfermeras. (2021). Código de ética del CIE *para las enfermeras*. https://www.icn.ch/sites/default/files/2023-04/ICN_Code-of-Ethics_SP_WEB.pdf
- Cruz, M., Rodríguez, P., Acero, M., & Cruz, Y. (2017). La motivación de los estudiantes de enfermería. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 570–587. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i4.713>
- Daniel, W. W. (2016). Bioestadística: Base para el análisis de las ciencias de la salud (4ª ed.). Limusa Wiley.
- Díaz de León, C., Valtierra, E., Anguiano, A., Martínez, B., Lemus, B., & Galván, 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>
- González, D., Dorado, A., Gálvez, J. L., & Pérez, J. M. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción Académica en una muestra de estudiantes universitarios españoles. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 69(3), 89–100. <https://doi.org/10.21865/RIDEP69.3.08>
- González-Contreras, A., Pérez-Villalobos, C., Hechenleitner, M., Vaccarezza-Garrido, G., & Toirkens-Niklitschek, J. (2019). Satisfacción académica y prácticas pedagógicas percibidas por estudiantes de salud de Chile. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(3), 103–107. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.223.992>
- Grove, S. K., & Gray, J. R. (2019). Investigación en enfermería: Desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia. Elsevier.
- Ibaceta, L. C., Llampa, C. A., & Ruiz, V. L. (2021). Aspectos de la motivación que influyen en la elección de la carrera de enfermería en hombres y mujeres ingresantes a la Universidad Nacional de Córdoba (agosto–octubre de 2019). *Crear en Salud*, 52–71. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revcs/article/view/36437>



- Martínez-Ávila, B., Díaz de León-Castañeda, C., Valencia-Guzmán, M. J., & Valtierra-Oba, E. R. (2023). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Académica adaptada para la educación profesional en enfermería. *Horizonte Sanitario*, 22(2), 1–13.
<https://revistahorizonte.ujat.mx/horizonte/es/article/view/5087>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Situación de la enfermería en el mundo 2020: Invertir en educación, empleo y liderazgo. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003279>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Fortalecimiento de la fuerza laboral sanitaria: Actualización del informe de situación mundial sobre los recursos humanos para la salud (Documento del Consejo Ejecutivo EB156/15). https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB156/B156_15-sp.pdf
- Pecina, Leyva, R. M. (2019). Evaluación de la satisfacción académica del estudiante de enfermería sobre la calidad del servicio educativo. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 6(11).
<https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/288>
- Pérez-Ciordia, I., Pérez-Fernández, I., Aldaz, P., & Ibañez, B. (2022). Las razones que motivan a estudiar medicina o enfermería y grado de satisfacción con la profesión. *Educación Médica*, 23, Artículo 100743. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100743>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2018). Investigación en enfermería: Fundamentos para el uso de la evidencia en la práctica de la enfermería (9ª ed.). Wolters Kluwer.
- 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>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105–115.
<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. C., & Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9–26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>



- von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandenbroucke, J. P. (2008). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 61(4), 344–349. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2007.11.008>
- World Medical Association. (2025). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human participants. *JAMA*, 333(1), 71–74. <https://doi.org/10.1001/jama.2024.21972>
- Zúñiga, J., & Arráiz, C. (2022). Satisfacción académica de los estudiantes de la carrera de enfermería Universidad Técnica de Ambato. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(9), 117–127. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i9.593>

