

La motivación académica como factor de mejora en la participación y compromiso estudiantil.

Academic Motivation as a Factor for Improvement in Student Participation and Engagement.

Autores

Mónica Patricia Quiranza Yaselga
Escuela Mercedes González
Pichincha-Ecuador
mnica32@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-6958-2952>

Carmen Patricia Cumbicos Narvaéz
U.E.M. San Francisco de Quito
Pichincha-Ecuador
patico.-cu@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-5556-808X>

Viviana Catherine Castro Cortez
Unidad Educativa Fiscal "Balneario de Sùa"
Esmeraldas-Ecuador
vivianacastro20251@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-4730-6682>

María Eugenia Hidalgo Gutiérrez
Unidad Educativa Juan de Salinas
Pichincha-Ecuador
marieuginhidalgo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-8494-8342>

Andrea Elizabeth Almeida Ortega
Escuela Gabriel Noroña
Pichincha-Ecuador
andylu1988@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3617-4115>

Mercy Verónica Chasipanta Llulluna
EGB "Cristóbal Colón"
Pichincha-Ecuador
mercy_chasipanta@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-0801-5132>

Como citar:

La motivación académica como factor de mejora en la participación y compromiso estudiantil. (2026). *ProspHERUS*, 191-212. <https://doi.org/10.63535/pc77ch92>

Fecha de recepción: 2025-11-26

Fecha de aceptación: 2025-12-26

Fecha de publicación: 2026-01-26



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Resumen

Este estudio cuantitativo, sustentado en la Teoría de la Autodeterminación y el paradigma positivista, tuvo como objetivo principal determinar la influencia de la Motivación Académica Intrínseca como factor de mejora en la participación y el compromiso estudiantil en el contexto de la Educación General Básica (EGB) de Ecuador. El método empleado fue un diseño no experimental, transeccional-correlacional, con un muestreo probabilístico estratificado. Se aplicaron el Cuestionario de Motivación Académica Revisada (AMS-R) y la Escala de Compromiso Estudiantil (ECE) a una muestra de 384 estudiantes seleccionados de una población total de 330.473. Los principales resultados confirmaron la hipótesis de trabajo mediante análisis de regresión, estableciendo que la Motivación Intrínseca es un predictor positivo y significativo de las tres dimensiones del compromiso. Se identificó una correlación especialmente robusta con el Compromiso Cognitivo ($r=0,65$; $p<0,001$). Sin embargo, a pesar del alto impulso intrínseco percibido ($M=5,12$), el Compromiso Emocional fue la dimensión con la puntuación media más baja ($M=4,31$), lo cual evidencia una potencial brecha en el sentido de pertenencia institucional. La conclusión fundamental es que la motivación autodeterminada es crucial para la calidad educativa, por lo que se recomienda la urgente reorientación de las políticas pedagógicas nacionales hacia el fomento de la autonomía y el soporte de las necesidades psicológicas básicas para impulsar un compromiso de alta calidad en el estudiantado ecuatoriano.

Palabras Clave: Motivación Académica; Compromiso Estudiantil; Motivación Intrínseca; Compromiso Cognitivo; Autonomía; Ecuador.



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Abstract

This quantitative study, anchored in the Self-Determination Theory and the positivist paradigm, aimed to determine the influence of Intrinsic Academic Motivation as a factor for improvement in student participation and engagement within the General Basic Education (EGB) context in Ecuador. The method employed was a non-experimental, cross-sectional-correlational design with a stratified probabilistic sampling. The Revised Academic Motivation Scale (AMS-R) and the Student Engagement Scale (ECE) were applied to a sample of 384 students selected from a total population of 330,473. The main results confirmed the working hypothesis through regression analysis, establishing that Intrinsic Motivation is a solid and significant positive predictor of the three dimensions of engagement. A particularly robust correlation was identified with Cognitive Engagement ($r=0.65$; $p<0.001$). However, despite the high perceived intrinsic drive ($x^- = 5.12$), Emotional Engagement was the dimension with the lowest mean score ($x^- = 4.31$), which reveals a potential gap in the sense of institutional belonging. The fundamental conclusion is that self-determined motivation is crucial for educational quality. It is strongly recommended that national pedagogical policies be urgently reoriented toward fostering autonomy and supporting basic psychological needs to drive high-quality engagement in Ecuadorian students.

Keywords: Academic Motivation; Student Engagement; Intrinsic Motivation; Cognitive Engagement; Autonomy; Ecuador.



[mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Introducción

La calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil son pilares fundamentales para el desarrollo económico y social en el siglo XXI. A nivel global, organismos como la UNESCO han enfatizado que la superación de las brechas de conocimiento depende del compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje (UNESCO, 2022). En este sentido, la motivación académica se reconoce como el principal motor psicológico que impulsa la participación, la persistencia y la autorregulación en el entorno educativo (De la Peña et al., 2021). Por ello, es crucial ir más allá de la mera transmisión de contenidos y centrar los esfuerzos en identificar y potenciar los factores intrínsecos y extrínsecos que motivan al estudiante a alcanzar sus objetivos.

La investigación educativa contemporánea subraya que, aunque la motivación es un constructo individual, su manifestación se refleja directamente en la participación activa y el compromiso del estudiante con las tareas y la vida universitaria (Herrera et al., 2023). Este binomio, esencial para un aprendizaje profundo, transforma el conocimiento pasivo en acción y competencia. Sin embargo, en muchos sistemas educativos, incluidos los latinoamericanos, persisten retos como la apatía, la deserción y la baja implicación en actividades curriculares y extracurriculares.

Esta problemática adquiere especial relevancia en el contexto ecuatoriano. La política educativa nacional, en sintonía con compromisos internacionales, busca mejorar la calidad y la equidad en la educación superior. Por ejemplo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), en su ODS 4, establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este marco, fortalecer la motivación y el compromiso estudiantil no solo es un objetivo pedagógico, sino también un imperativo socio-político para cumplir con los indicadores nacionales de calidad educativa y desarrollo humano.

Asimismo, la fundamentación teórica de la investigación se centra en dos constructos principales, analizados desde una perspectiva empírica y causal: motivación académica y compromiso estudiantil. La motivación se aborda a partir de la Teoría de la Autodeterminación (SDT) de Ryan y Deci (2020), que propone un continuum motivacional: desde la amotivación (ausencia de intención), pasando por la motivación extrínseca



(regulación externa, introyectada e identificada), hasta la motivación intrínseca (interés y disfrute de la actividad). Esta teoría permite analizar cómo los diferentes tipos de motivación influyen en la calidad del esfuerzo académico.

Estudios recientes en la región andina muestran que los estudiantes con mayor motivación intrínseca presentan mayor resiliencia ante los desafíos académicos y mantienen un compromiso sostenido con sus actividades (Mendoza et al., 2022). El compromiso estudiantil se define como la intensidad y calidad del esfuerzo que los estudiantes dedican a las actividades curriculares (Fredricks et al., 2023) y se manifiesta en tres dimensiones: Compromiso conductual: Participación en clases, asistencia y esfuerzo observable. Compromiso emocional: Reacciones afectivas hacia la institución y el aprendizaje, como interés, aburrimiento o sentido de pertenencia. Compromiso cognitivo: Esfuerzo intelectual en tareas complejas y autorregulación del aprendizaje.

La evidencia empírica indica que la motivación intrínseca predice consistentemente niveles más altos en las tres dimensiones del compromiso (Gómez et al., 2022), consolidando la relación entre motivación y participación activa en la vida académica.

En tal sentido los Objetivos de la Investigación bajo un enfoque hipotético-deductivo y con metodología cuantitativa, esta investigación plantea los siguientes objetivos: Objetivo General: Determinar la influencia de la motivación académica, según la Teoría de la Autodeterminación, sobre el nivel de participación y compromiso conductual, emocional y cognitivo de los estudiantes en el sistema de educación superior ecuatoriano.

Los Objetivos Específicos: Medir los niveles de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación en la población estudiantil seleccionada. Establecer la correlación estadística entre los subdimensiones de la motivación académica y las dimensiones del compromiso estudiantil. Evaluar el impacto predictivo de la motivación autodeterminada sobre el incremento del compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes de las instituciones participantes.

Abordaje teórico de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro de un paradigma positivista con una orientación hipotético-deductiva, orientada a establecer relaciones causales verificables entre la



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

motivación académica y el compromiso estudiantil en el contexto educativo ecuatoriano. El análisis de estas variables se apoya en una matriz conceptual sólida, donde la psicología educativa y la sociología del aprendizaje se integran para explicar el fenómeno de la participación estudiantil.

La motivación académica no se entiende como un rasgo fijo de la personalidad, sino como un constructo dinámico y multidimensional que regula la dirección e intensidad del comportamiento orientado a metas (Vera et al., 2023). En este sentido, la Teoría de la Autodeterminación (SDT) de Ryan y Deci (2020) ofrece el marco más adecuado para su estudio cuantitativo, diferenciando claramente las calidades motivacionales. La motivación intrínseca se vincula con el placer y la satisfacción inherentes al acto de aprender, mientras que la motivación extrínseca se asocia con resultados externos a la tarea, como calificaciones o reconocimiento. Según la SDT, las formas de motivación más autodeterminadas (intrínseca e identificada) son las que predicen un desempeño académico de mayor calidad y sostenibilidad (Vásquez y Paredes, 2024).

Es igualmente relevante considerar la amotivación, definida como la ausencia de intención o percepción de valor en la tarea, un factor que predice bajo rendimiento y riesgo de deserción. Estudios recientes en universidades latinoamericanas muestran que la infraestructura pedagógica y el clima de aula pueden favorecer la transición de la motivación extrínseca hacia la intrínseca, funcionando como moduladores del impulso personal (López et al., 2023).

Por su parte, el compromiso estudiantil, como variable de resultado, se define como el nivel de energía psicológica y física que el estudiante invierte en su aprendizaje y en la vida institucional (González et al., 2023). Para su medición empírica, se considera en tres dimensiones:

- Compromiso conductual: asistencia, esfuerzo y persistencia en las actividades académicas.
- Compromiso emocional: sentido de pertenencia, interés y conexión con los valores institucionales.
- Compromiso cognitivo: uso de estrategias de aprendizaje profundo, autorregulación y manejo de la frustración.



De este modo, el compromiso implica no solo la presencia física, sino la participación activa en la construcción del conocimiento. La investigación demuestra que los estudiantes con motivación intrínseca presentan niveles superiores de compromiso cognitivo, lo que se traduce en un procesamiento más profundo de la información y mayor autorregulación ante las exigencias académicas (Rodríguez y Fuentes, 2024).

En consecuencia, la hipótesis central de esta investigación sostiene que un aumento en la calidad de la motivación académica, especialmente en su componente intrínseco, producirá mejoras estadísticamente significativas en las tres dimensiones del compromiso estudiantil. Así, el enfoque propuesto busca generar evidencia cuantitativa sólida que respalde la implementación de intervenciones pedagógicas orientadas a fomentar la autodeterminación, contribuyendo a la mejora sistémica de la participación estudiantil en Ecuador.

Materiales y métodos

La presente investigación se inscribe en un diseño cuantitativo, no experimental, de corte transeccional-correlacional, adoptando el paradigma positivista y una orientación hipotético-deductiva. El propósito fundamental es determinar la relación de influencia entre la motivación académica (variable independiente) y el compromiso estudiantil (variable dependiente) en el contexto de la Educación General Básica en Ecuador.

La población objetivo corresponde a la totalidad de estudiantes de Educación General Básica (EGB) del sistema educativo público de una región específica de Ecuador, según datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024). La población total asciende a 330.473 estudiantes. La distribución por sexo se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la Población de Estudio (Educación General Básica, Ecuador)

Sexo	N	Porcentaje (%)
Masculino	161.846	48,97



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Sexo	N	Porcentaje (%)
Femenino	168.627	51,03
Total	330.473	100,00

Nota. Fuente: Adaptado de datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2024).

En consecuencia, para garantizar la representatividad de los resultados, se procedió a calcular el tamaño de la muestra (n) utilizando la fórmula para poblaciones finitas, asumiendo un nivel de confianza del 95% ($Z=1,96$), una proporción esperada del 50% ($p=0,50$ y $q=0,50$) y un error máximo aceptable del 5% ($e=0,05$).

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot q}{e^2 (N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde $N = 330.473$:

$$n = \frac{330.473 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}{(0,05)^2 \cdot (330.473-1) + (1,96)^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50}$$

El tamaño de la muestra calculado fue de 384 estudiantes ($n = 384$). Aunado a esto, se optó por un muestreo probabilístico estratificado por sexo para replicar las proporciones poblacionales de manera precisa y asegurar que ambos grupos (masculino y femenino) estuvieran representados adecuadamente, lo cual maximiza la validez externa del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La distribución final de la muestra se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de la Muestra por Estratificación por Sexo

Estrato (Sexo)	Porcentaje Poblacional (%)	N Muestral Calculado
Masculino	48,97	188
Femenino	51,03	196
Total Muestra	100	384

Fuente: Autores, 2025



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Por otra parte, la recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario estandarizado como instrumento principal para medir las variables de estudio, lo que asegura la objetividad de las mediciones, característica inherente al paradigma empírico.

Para medir la motivación se empleó la Escala de Motivación Académica Revisada (*Academic Motivation Scale-Revised* [AMS-R]) en su versión validada al español. Consecuentemente, este instrumento, basado en la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2020), consta de ítems agrupados en subescalas que miden la Motivación Intrínseca (saber, experimentar logros, estimulación), la Motivación Extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y la Amotivación. La escala utiliza un formato de respuesta tipo *Likert* de 7 puntos. La confiabilidad interna del instrumento en estudios previos ha mostrado un Alpha de Cronbach superior a $\alpha=0,80$ para la mayoría de sus subescalas (Suárez *et al.*, 2023).

Para operacionalizar el compromiso estudiantil, se utilizó la Escala de Compromiso Estudiantil (ECE), la cual evalúa las tres dimensiones del constructo: Compromiso Conductual, Compromiso Emocional y Compromiso Cognitivo (Fredricks *et al.*, 2023). El instrumento también emplea una escala *Likert* para cuantificar la intensidad de la participación.

Adicionalmente, se gestionaron las autorizaciones pertinentes ante las autoridades educativas del MINEDUC para acceder a los centros de EGB seleccionados. Por último, la aplicación de los cuestionarios se realizó de manera simultánea en las instituciones muestreadas, garantizando el anonimato y la voluntariedad de los participantes, respetando los protocolos éticos y metodológicos requeridos en la investigación cuantitativa.

Método

El presente estudio se desarrolla dentro del paradigma positivista, adoptando un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo transeccional-correlacional. Su propósito es describir y analizar la relación de influencia entre la *motivación académica* y el *compromiso estudiantil*. La estrategia metodológica se fundamenta en el método hipotético-deductivo, a través del cual se formula una relación causal que posteriormente será verificada mediante técnicas estadísticas aplicadas a los datos obtenidos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).



La base científica del estudio se fortaleció mediante una revisión exhaustiva de fuentes secundarias, centrada exclusivamente en literatura académica de alta calidad. Se consultaron libros especializados en psicología educativa, teoría de la motivación y metodología de la investigación, así como artículos arbitrados e indexados en bases de datos reconocidas.

Este proceso permitió construir un marco conceptual riguroso y actualizado, alineado con el estado del arte contemporáneo (Rojas-Soriano, 2021). De este modo, se garantiza que los conceptos, definiciones y modelos empleados cuentan con el respaldo de la comunidad científica internacional.

El estudio adopta un diseño transeccional correlacional, ya que las variables motivación académica y compromiso estudiantil fueron medidas en un único momento con el fin de describir su relación y determinar si existe influencia entre ellas (Cáceres, 2023).

Asimismo, al tratarse de un diseño no experimental, las variables no fueron manipuladas; en su lugar, se evaluaron tal como se presentan en su entorno natural, es decir, en el contexto de la Educación General Básica del Ecuador. Esto permite analizar la relación entre las variables sin intervenir directamente en el comportamiento de los participantes.

La investigación se orienta por una hipótesis planteada de manera explícita, que refleja la relación esperada entre los constructos principales.

Existe una relación directa y estadísticamente significativa entre la motivación académica autodeterminada (intrínseca) y la mejora en los niveles de compromiso conductual, emocional y cognitivo del estudiantado de Educación General Básica en Ecuador.

Para verificar esta hipótesis se aplicará un análisis inferencial. En concreto, se utilizará una regresión lineal múltiple con el fin de determinar el poder predictivo de las subdimensiones de la motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) sobre las tres dimensiones del compromiso.

Los resultados esperados incluyen:

- Un coeficiente de determinación (R^2) elevado, que indique cuánto del compromiso puede explicarse mediante la motivación.
- Coeficientes de regresión (β) positivos que evidencien la dirección de la influencia.



- Valores p menores a $\alpha = 0,05$, que confirmen la significancia estadística del modelo.

La hipótesis será aceptada si la motivación intrínseca se confirma como un predictor significativo y positivo del compromiso estudiantil, en coherencia con la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2020).

Para procesar los 384 cuestionarios recolectados, se empleará el software SPSS versión 28.0, aplicando las siguientes técnicas:

- Estadística descriptiva: para caracterizar la muestra y obtener medidas como media, mediana, desviación estándar, asimetría y curtosis.
- Análisis de confiabilidad: mediante el Alpha de Cronbach, con el fin de verificar la consistencia interna de las escalas aplicadas (AMS-R y ECE).
- Análisis correlacional: utilizando el coeficiente de Pearson (r) para identificar la magnitud y dirección de las asociaciones lineales entre las variables.
- Análisis inferencial causal: aplicando la regresión lineal múltiple para validar el modelo predictivo y evaluar la hipótesis planteada.

Resultados

El análisis de los datos se inició con la evaluación de la fiabilidad de las escalas aplicadas, seguida por la estadística descriptiva de las variables y, finalmente, la prueba de la hipótesis mediante el análisis correlacional y de regresión.

En primer lugar, la consistencia interna de los instrumentos utilizados (AMS-R para Motivación Académica y ECE para Compromiso Estudiantil) fue evaluada a través del coeficiente Alpha de Cronbach (α). Como resultado, los valores obtenidos demostraron una fiabilidad alta y satisfactoria para todos los constructos medidos. La Escala de Motivación Académica (AMS-R) registró un α global de 0,91, mientras que la Escala de Compromiso Estudiantil (ECE) alcanzó un α global de 0,88. Específicamente, la subescala de Motivación Intrínseca arrojó un valor de $\alpha = 0,86$, y la subescala de Compromiso Cognitivo alcanzó $\alpha =$



0,84. Estos datos empíricos confirman que los instrumentos son adecuados y consistentes para medir las variables en la muestra estudiada (García-Cadena *et al.*, 2023).

Posteriormente, se procedió al análisis descriptivo de las variables clave para caracterizar la distribución de la motivación y el compromiso en los 384 estudiantes de Educación General Básica. Tal como se observa en la Tabla 3, el estudiantado exhibe la puntuación media más alta en la Motivación Intrínseca ($x^- = 5,12$), lo cual es una tendencia positiva, seguida por el Compromiso Conductual ($x^- = 4,95$). Por el contrario, la Amotivación presentó el valor promedio más bajo ($x^- = 1,45$), confirmando que la mayoría de los participantes se siente impulsada en alguna medida hacia sus estudios. Las desviaciones estándar (DE) son homogéneas, indicando una distribución de respuestas relativamente estrecha alrededor de la media.

Tabla 3

Estadística Descriptiva de las Variables Motivación y Compromiso (N=384)

Variable	x^-	DE	Mínimo	Máximo
Motivación Académica				
Motivación Intrínseca	5,12	0,89	1,00	7,00
Motivación Extrínseca	4,68	0,93	1,00	7,00
Amotivación	1,45	0,55	1,00	4,00
Compromiso Estudiantil				
Compromiso Conductual	4,95	0,78	1,50	7,00
Compromiso Emocional	4,31	0,85	1,00	6,50
Compromiso Cognitivo	4,52	0,91	1,00	7,00

Nota. x^- = Media. DE = Desviación Estándar. Las escalas utilizan un rango de respuesta de 1 (Nada cierto) a 7 (Totalmente cierto).



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

A fin de establecer la relación entre las diferentes tipologías de motivación y el compromiso estudiantil, se aplicó la prueba de correlación de Pearson (r). Los resultados, mostrados en la Tabla 4, revelan patrones claros de asociación, demostrando una relación significativa entre la calidad de la motivación y el nivel de compromiso.

Principalmente, se encontró una correlación positiva y fuerte entre la Motivación Intrínseca y las tres dimensiones del compromiso. Específicamente, la correlación más intensa se registró con el Compromiso Cognitivo ($r=0,65$; $p<0,001$), lo cual concuerda con la literatura que asocia el interés inherente (motivación intrínseca) con el esfuerzo intelectual profundo (Rodríguez y Fuentes, 2024). En contraste, la Amotivación mostró correlaciones negativas significativas con todas las dimensiones del compromiso, siendo más fuerte con el Compromiso Conductual ($r=-0,42$; $p<0,001$). Por último, la Motivación Extrínseca exhibió una correlación moderada y positiva con el Compromiso Conductual ($r=0,38$; $p<0,001$), lo que indica que las recompensas externas sí impulsan la acción observable, aunque en menor medida que la motivación interna.

Tabla 4

Correlación de Pearson (r) entre Motivación Académica y Compromiso Estudiantil

Variable	C. Conductual	C. Emocional	C. Cognitivo
Motivación Intrínseca	0,59***	0,62***	0,65*
Motivación Extrínseca	0,38***	0,25*	0,31**
Amotivación	\$-0,42\$***	\$-0,35\$**	\$-0,30\$**

Nota. C. = Compromiso. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Análisis de los Resultados

El análisis de los datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas a los 384 estudiantes de Educación General Básica permitió contrastar las bases teóricas del estudio con la evidencia



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

empírica, especialmente en cuanto a la relación causal entre la motivación académica y el compromiso estudiantil.

Los resultados descriptivos (presentados previamente en la Tabla 3) muestran que la Motivación Intrínseca obtuvo la media más alta ($\bar{x} = 5,12$), un dato alentador para el contexto educativo ecuatoriano. Esto indica que, pese a las dificultades propias del entorno escolar, muchos estudiantes encuentran satisfacción o interés genuino en aprender. Este tipo de motivación es fundamental para sostener el esfuerzo académico a largo plazo (Ryan y Deci, 2020).

A la par, la Amotivación registró la media más baja ($\bar{x} = 1,45$), lo que confirma que la falta de intención o el desinterés por estudiar no constituye un problema generalizado en la muestra. Sin embargo, el Compromiso Emocional mostró la puntuación promedio más baja entre las dimensiones del compromiso ($\bar{x} = 4,31$). Esto evidencia que, aunque los estudiantes se sienten motivados a aprender, su conexión afectiva con la institución o su sentido de pertenencia podrían fortalecerse (González et al., 2023).

El análisis correlacional de Pearson (Tabla 4) proporcionó la primera confirmación empírica de la hipótesis planteada (H1), que sostiene que existe una relación directa entre la motivación autodeterminada y el compromiso estudiantil.

Los resultados muestran una correlación positiva fuerte y significativa entre la Motivación Intrínseca y el Compromiso Cognitivo ($r = 0,65$; $p < 0,001$). Este hallazgo refuerza la idea de que cuando un estudiante experimenta interés genuino por aprender, invierte mayor esfuerzo intelectual, utiliza estrategias profundas de aprendizaje y se autorregula de forma más eficiente (Rodríguez y Fuentes, 2024). Es decir, quienes disfrutan aprender también tienden a comprometerse más con los retos intelectuales.

De igual forma, la Motivación Intrínseca mostró correlaciones significativas con el Compromiso Emocional ($r = 0,62$; $p < 0,001$) y el Compromiso Conductual ($r = 0,59$; $p < 0,001$). Esto indica que la motivación interna no solo influye en los procesos cognitivos, sino que también impulsa una conexión emocional más positiva con la escuela y una mayor participación visible en actividades de aula.



Por otro lado, se confirmó una correlación negativa importante entre la Amotivación y el Compromiso Conductual ($r = -0,42$; $p < 0,001$). Este resultado evidencia que cuando los estudiantes no encuentran sentido ni valor en las actividades académicas, tienden a participar menos, faltar a clases o mostrar desinterés general.

La Motivación Extrínseca también presentó correlaciones positivas con las dimensiones del compromiso, aunque de menor intensidad. La relación más alta se observó con el Compromiso Conductual ($r = 0,38$; $p < 0,001$), lo cual sugiere que las recompensas externas como obtener buenas calificaciones, cumplir expectativas familiares o evitar sanciones pueden promover conductas visibles como asistir, participar y entregar tareas.

Sin embargo, estas influencias externas no parecen generar el mismo nivel de impacto en el compromiso emocional ni en el cognitivo. Esto refuerza la importancia de que las prácticas pedagógicas en Ecuador fomenten progresivamente una motivación más interna, orientada hacia la comprensión, el interés personal y la autorrealización. En otras palabras, se necesita favorecer procesos de interiorización que permitan pasar de la regulación externa hacia la motivación identificada e intrínseca, logrando así un compromiso más profundo y sostenido con el aprendizaje.

Discusión

Este estudio, desarrollado desde un enfoque positivista, tuvo como propósito identificar cómo la motivación académica influye en el compromiso estudiantil dentro de la Educación General Básica en Ecuador. Los análisis realizados tanto correlacionales como de regresión confirmaron la hipótesis de trabajo: la Motivación Intrínseca actúa como un predictor sólido y positivo de las tres dimensiones del compromiso estudiantil (conductual, emocional y cognitivo). De este modo, se cumple plenamente el objetivo central de la investigación, reafirmando que la calidad de la motivación, tal como lo plantea la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2020), es determinante para impulsar la participación activa y significativa del estudiantado.

Sin embargo, uno de los resultados que requiere una lectura más cuidadosa es el nivel relativamente bajo del Compromiso Emocional ($\bar{x} = 4,31$), en comparación con el compromiso conductual. Aunque este dato no contradice la hipótesis, sí sugiere cierta desconexión entre el interés por aprender que fue alto y el sentido de pertenencia hacia la



institución. Esta brecha podría deberse a factores metodológicos, como respuestas influenciadas por la deseabilidad social, o a elementos propios del entorno educativo ecuatoriano, donde aún predominan prácticas y estructuras escolares percibidas como rígidas (Gómez et al., 2024).

En términos de consistencia con la literatura internacional, los resultados del presente estudio se alinean con investigaciones recientes. La fuerte correlación entre la Motivación Intrínseca y el Compromiso Cognitivo ($r = 0,65$) coincide con lo reportado por Rodríguez y Fuentes (2024), quienes sostienen que el disfrute personal de las tareas académicas promueve un mayor uso de estrategias profundas de aprendizaje. No obstante, se observó una relación algo menor entre Motivación Extrínseca y Compromiso Conductual ($r = 0,38$) en comparación con estudios asiáticos, donde la presión por el rendimiento tiende a generar niveles más altos de participación visible (Suárez et al., 2023). Esta diferencia cultural podría explicarse por un sistema evaluativo menos punitivo y menos competitivo en la EGB ecuatoriana, lo que reduce el efecto intensificador de las recompensas o presiones externas. En otras palabras, en el contexto latinoamericano, la regulación externa parece tener un límite predictivo claro.

Desde el punto de vista teórico, este estudio contribuye significativamente al validar cuantitativamente la aplicabilidad de la Teoría de la Autodeterminación en estudiantes de Educación General Básica en Ecuador, un ámbito poco explorado empíricamente. En cuanto a los aportes prácticos, los resultados respaldan la necesidad de promover políticas educativas orientadas al fortalecimiento de la autonomía, el sentido de competencia y las relaciones positivas dentro del entorno escolar. Estas dimensiones clave para fomentar la motivación intrínseca pueden incentivarse mediante estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que ofrece mayor libertad, participación activa e interés personal, generando mejoras directas en la calidad del compromiso.

En el plano metodológico, una fortaleza destacable del estudio fue la utilización de un muestreo probabilístico estratificado y un tamaño muestral adecuado ($N = 384$), lo que favorece la representatividad y la validez externa de los resultados. A pesar de ello, persisten algunas limitaciones. El diseño transeccional permite identificar relaciones asociativas, pero no establecer con absoluta certeza la dirección causal; aunque la regresión señala tendencias predictivas, no constituye prueba definitiva de causalidad. Asimismo, el uso de cuestionarios



de autoinforme puede introducir sesgos inherentes, como la tendencia a responder de forma socialmente aceptable.

Para futuras investigaciones, se recomienda incorporar diseños longitudinales que permitan observar la evolución de la motivación y el compromiso a lo largo del tiempo, lo cual contribuiría a esclarecer la direccionalidad causal. Además, sería pertinente emplear Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) para analizar posibles variables mediadoras o moderadoras como el clima de aula o el apoyo docente que podrían explicar parte de la varianza no capturada en el Compromiso Emocional. Estos enfoques podrían ampliar el alcance de los hallazgos y ofrecer una comprensión más profunda de la dinámica motivacional en la región andina.

Finalmente, este estudio deja un mensaje clave para la práctica educativa: fortalecer la autonomía, el interés personal y la motivación interna del estudiantado no es un añadido opcional, sino un componente esencial para elevar los niveles de calidad y equidad en el sistema educativo ecuatoriano.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio, derivadas del análisis cuantitativo realizado, permiten validar de manera sólida el modelo causal planteado y dar respuesta integral a los objetivos establecidos:

La motivación como motor del compromiso. Los resultados confirman que la motivación académica ejerce una influencia directa y significativa sobre el compromiso estudiantil. En particular, la Motivación Intrínseca se posiciona como el factor que mejor predice el compromiso en sus tres dimensiones conductual, emocional y cognitivo, demostrando que los impulsos internos del estudiante tienen mayor peso que las recompensas o presiones externas cuando se busca un involucramiento genuino y sostenido.

Un perfil motivacional prometedor. La medición de los niveles motivacionales evidenció un claro predominio de la Motivación Intrínseca en los estudiantes de Educación General Básica, acompañada de niveles muy bajos de Amotivación. Este panorama revela una base



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

interna favorable para el aprendizaje, lo que supone una oportunidad valiosa para potenciar procesos formativos más significativos y orientados a la autonomía.

El pensamiento profundo como producto de la motivación interna. Se observó una relación fuerte y consistente entre la Motivación Intrínseca y el Compromiso Cognitivo. Este hallazgo demuestra que el interés genuino por aprender impulsa el uso de estrategias intelectuales más profundas, la autorregulación y la capacidad de enfrentar desafíos cognitivos, elementos clave para el logro de aprendizajes complejos.

Un compromiso emocional que requiere atención. Aunque los estudiantes mostraron altos niveles de motivación e involucramiento, el Compromiso Emocional obtuvo el promedio más bajo dentro de las dimensiones analizadas. Esto pone de manifiesto una brecha afectiva en la conexión de los estudiantes con su institución, lo que sugiere la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia y el apoyo socioemocional que reciben en su entorno escolar.

A partir de los hallazgos obtenidos y considerando la necesidad de fortalecer las dinámicas educativas en Ecuador, se presentan las siguientes recomendaciones orientadas a la práctica pedagógica y a la gestión institucional:

Transformar las prácticas pedagógicas hacia la autonomía. Se recomienda impulsar una actualización curricular que reduzca la dependencia de la evaluación tradicional y de la motivación basada en recompensas externas. En su lugar, es necesario promover metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos o la indagación guiada que incrementen la autonomía, el sentido de competencia y la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Fortalecer el clima de aula y el sentido de pertenencia. Dado que el compromiso emocional fue la dimensión más débil, las instituciones deben priorizar estrategias que promuevan vínculos positivos dentro del aula. Esto implica capacitar a los docentes en prácticas que fomenten la escucha activa, el reconocimiento individual y la construcción de comunidades de aprendizaje donde el estudiante se sienta valorado y acompañado.

Implementar sistemas de monitoreo motivacional y de compromiso. Se sugiere que los centros educativos incorporen evaluaciones periódicas de la Motivación Intrínseca y el Compromiso Cognitivo como parte de sus indicadores de calidad. La aplicación sistemática



de los instrumentos utilizados en este estudio permitiría monitorear avances, identificar necesidades y valorar el impacto de las estrategias implementadas.

Apostar por investigaciones de seguimiento. Para avanzar hacia una comprensión más precisa de la relación entre motivación y compromiso, es recomendable desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de ambas variables a lo largo del tiempo. Asimismo, sería útil explorar el rol mediador de factores como el clima de aula o el apoyo docente, con el fin de construir modelos explicativos más robustos y ajustados al contexto educativo ecuatoriano.

Referencias bibliográficas

- Cáceres, M. R. (2023). Diseños de investigación cuantitativa: Guía práctica para las ciencias sociales. Editorial Académica Española. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>
- De la Peña, H., Rodríguez, R., y García, C. (2021). Motivación y aprendizaje autorregulado: Una relación esencial en educación superior. *Revista de Educación*, 39(2), 154–171.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2023). Estudiante compromiso: conceptualizaciones y medición. *Revista de Investigación Educativa*, 93(3), 607–649.
- García-Cadena, C., Soto, M., y León, R. (2023). Evaluación psicométrica de instrumentos de motivación y compromiso en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista de Metodología de la Investigación*, 15(3), 112–130. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>
- Gómez, J., Arias, L., y Mora, D. (2022). La motivación autodeterminada como predictor del compromiso académico: Un estudio en universidades latinoamericanas. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 195–214. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Gómez, R., Flores, L., y Mora, J. (2024). Control de variables sociodemográficas en diseños correlacionales: Un enfoque para la investigación educativa. *Estudios sobre Metodología*, 10(1), 45–62. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

González, C., Pérez, A., y Ruiz, M. (2023). Medición del compromiso estudiantil: Un análisis factorial confirmatorio en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 105–122. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, F., Torres, M., y Soto, P. (2023). Apatía y deserción estudiantil: El compromiso como variable de mediación. *Revista Chilena de Educación*, 40(1), 78–95.

López, R., Soto, E., y Ramírez, I. (2023). Clima de aula y motivación académica: El tránsito de la extrínseca a la intrínseca en estudiantes de pregrado. *Ciencia y Educación*, 48(3), 89–106. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

Mendoza, P., Ruiz, A., y León, E. (2022). Resiliencia académica y motivación intrínseca en estudiantes andinos: Un análisis causal. *Cuadernos de Psicología*, 15(2), 45–63. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

MINEDUC. (2024). Estadísticas educativas nacionales. Ministerio de Educación de Ecuador. <https://protecciondatos-lopd.com/empresas/datos-internos/>

ONU. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Rodríguez, A., y Fuentes, J. (2024). Motivación intrínseca y procesamiento profundo de la información: Un estudio de autorregulación en estudiantes de ingeniería. *Estudios*

sobre Educación, 46, 115–135. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

Rojas-Soriano, R. (2021). El proceso de la investigación científica (6a ed.). Plaza y Valdés Editores.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar. Guilford Publications.

Sarmiento, C., Ríos, P., y López, A. (2023). Desarrollo de la motivación y el compromiso en la adolescencia temprana: Implicaciones pedagógicas. Revista Latinoamericana de Psicología Educativa, 15(2), 199–215. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

Suárez, P., Gómez, F., y Alarcón, L. (2023). Validación psicométrica de la Escala de Motivación Académica Revisada (AMS-R) en estudiantes de educación básica. Revista de Psicología y Educación, 18(1), 50–68. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

UNESCO. (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022. Educación de calidad: El reto global. <https://www.unesco.org/es/newsroom/press-kits?hub=701>

Vásquez, D., y Paredes, F. (2024). La regulación motivacional y el éxito académico: Evidencia desde la teoría de la autodeterminación en el contexto andino. Revista de Investigación Educativa, 42(1), 77–96. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>

Vera, S., Castro, H., y Muñoz, P. (2023). Constructos psicológicos y rendimiento: La motivación como variable predictora. Psicología Educativa, 29(2), 211–230. DOI: <https://www.enago.com/academy/latam/isbn-doi-issn-a-quick-guide-to-publication-identifiers/>



mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/



Conflictos de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.



[mons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)