

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PREVIO A LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DEL BACHILLERATO MENCIÓN
PEDAGOGÍA DE LA MATEMÁTICAS**

TEMA:

**LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD
EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS, DEL CANTÓN LAGO AGRIO.
PERIODO 2025 - 2026.**

Autores:

Lic. Dayana Chávez Suárez
Econ. Evelin Bustamante Burgos

Directora:

Msc. Beatriz Annabell Loor Ávila

Milagro, 2026

Derechos de autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Dayana Lisbeth Chávez Suárez** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Educación de Bachillerato con mención en pedagogía de la matemática**, como aporte a la Línea de Investigación **Calidad en educación: Bachillerato en contextos pedagógicos y educativos diversos**. de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 17 de junio del 2026

Dayana Lisbeth Chávez Suárez

2100560990

Aprobación del Director del Trabajo de Titulación

Yo, **Beatriz Annabell Loor Ávila** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Dayana Lisbeth Chávez Suárez y Evelin Gabriela Bustamante Burgos**, cuyo tema es **La motivación intrínseca como factor clave en el desempeño académico de estudiantes del bachillerato de la unidad educativa particular amazonas, del cantón Lago Agrio. Periodo 2025 - 2026.**, que aporta a la Línea de Investigación **Calidad en educación: Bachillerato en contextos pedagógicos y educativos diversos**, previo a la obtención del Grado **Educación de Bachillerato con mención en pedagogía de la matemática** Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 17 de junio del 2026

Beatriz Annabell Loor Ávila
1306650167

FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los diecisiete días del mes de junio del dos mil veintiseis, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. CHAVEZ SUAREZ DAYANA LISBETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS, DEL CANTÓN LAGO AGRIO. PERIODO 2025 - 2026**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Mgr. BARRAGAN MELENDRES CARLOS CESAR, Presidente(a), Mgr., ZALDUMBIDE LOPEZ VERONICA JANETH en calidad de Vocal; y, Mgr. NEIRA SANCHO MERCY SORAYA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	56.17
DEFENSA ORAL	36.33
PROMEDIO	92.50
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:00 horas.



Escaneo digitalizado por:
**CARLOS CESAR
BARRAGAN MELENDRI**

MGTR. BARRAGAN MELENDRES CARLOS CESAR
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Escaneo digitalizado por:
**VERONICA JANETH
ZALDUMBIDE LOPEZ**

MGTR., ZALDUMBIDE LOPEZ VERONICA JANETH
VOCAL



Mercy Soraya Neira
Sancho

MGTR. NEIRA SANCHO MERCY SORAYA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Escaneo digitalizado por:
**DAYANA LISBETH
CHAVEZ SUAREZ**

CHAVEZ SUAREZ DAYANA LISBETH
MAESTRANTE

FACULTAD DE POSGRADO
ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE BACHILLERATO

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los diecisiete días del mes de junio del dos mil veintiseis, siendo las 10:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, ECON. BUSTAMANTE BURGOS EVELIN GABRIELA, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS, DEL CANTÓN LAGO AGRIO. PERIODO 2025 - 2026**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Mgtr. BARRAGAN MELENDRES CARLOS CESAR, Presidente(a), Mgtr., ZALDUMBIDE LOPEZ VERONICA JANETH en calidad de Vocal; y, Mgtr. NEIRA SANCHO MERCY SORAYA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACIÓN	56.17
DEFENSA ORAL	34.17
PROMEDIO	90.33
EQUIVALENTE	MUY BUENO

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:00 horas.



Escaneo digitalizado por:
**CARLOS CESAR
BARRAGAN MELENDRI**

MGTR. BARRAGAN MELENDRES CARLOS CESAR
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Escaneo digitalizado por:
**VERONICA JANETH
ZALDUMBIDE LOPEZ**

MGTR., ZALDUMBIDE LOPEZ VERONICA JANETH
VOCAL



Mercy Soraya Neira
Sancho
Time Stamp
Security Data

MGTR. NEIRA SANCHO MERCY SORAYA
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Escaneo digitalizado por:
**EVELIN GABRIELA
BUSTAMANTE BURGOS**

BUSTAMANTE BURGOS EVELIN GABRIELA
MAESTRANTE

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado en primer lugar a Dios, por darme la fortaleza y la paciencia para seguir adelante en cada momento difícil de este proceso. A mi mamá, por convertirse siempre en ese lugar seguro al que puedo volver cuando sentía que ya no podía, por cada palabra de ánimo, cada sacrificio y cada muestra de amor que me ayudó a llegar hasta aquí. A mis familiares y a quienes me acompañaron durante este proceso, gracias por entender mi ausencia, preocupaciones y también mis sueños. Sobre todo, a mí, porque detrás de este logro hay noches intensas de trabajo, lágrimas, esfuerzo y una versión de mí que aprendió a ser más fuerte, más paciente y a no rendirse aun cuando el camino se volvió difícil.

Evelin Gabriela Bustamante Burgos

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por iluminar mi camino y darme la fortaleza necesaria para superar cada desafío. Su guía ha sido fundamental para mantener la fe y la perseverancia en los momentos más difíciles. A mis padres, por ser mi sustento y el motor que impulsó cada uno de mis pasos. Gracias por creer en mí, por enseñarme el valor del esfuerzo, la responsabilidad y la superación constante. Su ejemplo me inspira a seguir creciendo como persona y a convertirme en un profesional íntegro y ejemplar. A mí misma, como reconocimiento al esfuerzo silencioso y a la dedicación entregada durante este proceso. Cada obstáculo superado y cada sacrificio realizado han valido la pena para llegar hasta aquí. Finalmente, a mis estudiantes, quienes fueron la inspiración para iniciar este proyecto y la razón que fortaleció mi deseo de seguir formándome profesionalmente. Gracias por motivarme diariamente a aprender, mejorar y reafirmar mi vocación.

Dayana Lisbeth Chávez Suárez

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que formaron parte de este proceso y que, de una u otra manera, contribuyeron para que esta meta pudiera cumplirse.

A la Unidad Educativa Particular Amazonas, por abrir las puertas de su prestigiosa institución y permitirme desarrollar esta investigación, brindándome toda la información necesaria, siendo partícipes de cada instrumento de evaluación y por brindarme palabras de motivación para culminar este trabajo de investigación.

De manera especial, expreso mi agradecimiento a la tutora, Mgtr. Beatriz Loor, por su orientación, dedicación y acompañamiento durante el desarrollo de esta investigación. Gracias por cada corrección, consejo y enseñanza que contribuyó significativamente a mejorar este trabajo.

Finalmente, agradezco profundamente a mi compañera de tesis, por el compromiso, la paciencia y el esfuerzo compartido durante cada etapa de esta investigación. Sin duda, este logro también representa todo el trabajo en equipo, las largas jornadas y la perseverancia que ambas mantuvimos hasta el final.

Evelin Gabriela Bustamante Burgos

Quiero agradecer infinitamente a mis padres, por acompañarme incondicionalmente en cada etapa de mi formación, por su apoyo constante y por nunca dejarme rendir ante las dificultades. Gracias por ser mi mayor ejemplo de esfuerzo y dedicación.

A toda la comunidad educativa de la Unidad Educativa Particular Amazonas “IEBYSA”, por abrirnos las puertas y brindarnos su apoyo durante el desarrollo de este proyecto de investigación. Su colaboración y aporte fueron fundamentales para la realización de este trabajo.

De manera especial, agradezco a nuestra tutora, Mgtr. Beatriz Loor, por su dedicación, paciencia y orientación constante. Su experiencia, compromiso y acompañamiento fueron esenciales para enriquecer y fortalecer esta investigación.

Asimismo, agradezco profundamente a mi compañera de tesis, Evelin, quien además de compartir este reto académico, se convirtió en una gran amiga. Gracias, Eve, por tu compromiso, responsabilidad y confianza durante todo este proceso. Las largas noches de trabajo, las conversaciones compartidas y el apoyo mutuo hicieron de esta experiencia un camino más llevadero y significativo.

A todas las personas que, de una u otra manera, contribuyeron con su apoyo y motivación para hacer posible la culminación de esta meta, mi sincero agradecimiento.

Dayana Lisbeth Chávez Suárez

Resumen

La motivación intrínseca constituye un factor relevante dentro del proceso educativo, ya que favorece el interés, la autonomía y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA durante el período lectivo 2025-2026. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, con alcance descriptivo-correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de bachillerato de la institución. Para la recolección de información se aplicaron cuestionarios tipo Likert, entrevistas a docentes y análisis documental de registros académicos. Las variables estudiadas fueron la motivación intrínseca y el desempeño académico, considerando dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y sociales. Los resultados evidenciaron niveles moderados de motivación intrínseca y un desempeño académico relativamente estable. Asimismo, los instrumentos utilizados demostraron adecuados niveles de confiabilidad. El análisis realizado sugiere que el rendimiento estudiantil responde a la interacción de diversos factores personales, familiares, sociales y pedagógicos. Se concluye que la motivación intrínseca, aunque constituye un elemento importante para el aprendizaje, no explica por sí sola las variaciones en el desempeño académico de los estudiantes. En consecuencia, se recomienda fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la autonomía, la participación activa y el compromiso con el aprendizaje, considerando de manera integral los múltiples factores que inciden en el rendimiento escolar.

Palabras clave: motivación intrínseca, desempeño académico, bachillerato, aprendizaje, pedagogía.

Abstract

Intrinsic motivation is a relevant factor in the educational process, as it fosters students' interest, autonomy, and commitment to their learning. This research aimed to analyze the relationship between intrinsic motivation and the academic performance of high school students at the Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA during the 2025-2026 academic year. The study employed a mixed-methods approach, with a descriptive-correlational scope and a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of high school students from the institution. Data collection involved Likert-type questionnaires, interviews with teachers, and documentary analysis of academic records. The variables studied were intrinsic motivation and academic performance, considering cognitive, affective, behavioral, and social dimensions. The results showed moderate levels of intrinsic motivation and relatively stable academic performance. Furthermore, the instruments used demonstrated adequate levels of reliability. The analysis suggests that student performance is a result of the interaction of various personal, familial, social, and pedagogical factors. It concludes that intrinsic motivation, while an important element for learning, does not, on its own, explain the variations in students' academic performance. Consequently, it is recommended to strengthen pedagogical strategies focused on developing autonomy, active participation, and commitment to learning, taking into account the multiple factors that influence academic performance.

Keywords: intrinsic motivation, academic performance, high school, learning, pedagogy.

Lista de Figuras

Figura 1	<i>Inicio mis actividades académicas sin esperar que el docente me lo recuerde.</i>	52
Figura 2	<i>Suelo adelantar mis tareas por iniciativa propia.....</i>	53
Figura 3	<i>Decido por mi cuenta cómo organizar el tiempo para cumplir con mis actividades escolares.</i>	54
Figura 4	<i>Decido por cuenta propia cómo prepararme para una evaluación.....</i>	55
Figura 5	<i>Me siento capaz de resolver ejercicios de mayor dificultad de las asignaturas. ...</i>	56
Figura 6	<i>Confío en mis capacidades para comprender temas complejos en clase.</i>	57
Figura 7	<i>Cuando una tarea me resulta difícil, continúo intentándolo hasta resolverla.....</i>	58
Figura 8	<i>Si no entiendo un tema al primer intento, busco otra forma de aprenderlo.</i>	59
Figura 9	<i>Investigo por mi cuenta cuando deseo comprender mejor un contenido académico.</i>	60
Figura 10	<i>Consulto videos, libros o internet para ampliar los temas vistos en clase.</i>	61
Figura 11	<i>Siento entusiasmo cuando el docente presenta un tema nuevo.....</i>	62
Figura 12	<i>Cuando se presenta un tema nuevo, presto atención para comprenderlo mejor.</i>	63
Figura 13	<i>Tengo claras las metas académicas que deseo alcanzar al finalizar el bachillerato.</i>	64
Figura 14	<i>Relaciono mi esfuerzo académico actual con la carrera o profesión que deseo seguir.....</i>	65
Figura 15	<i>Considero que lo aprendido en clases será útil para mi futuro.</i>	66
Figura 16	<i>Creo que estudiar ahora me ayudará a cumplir mis metas personales.</i>	67
Figura 17	<i>Disfruto aprender, aunque el contenido requiera esfuerzo.</i>	68
Figura 18	<i>Disfruto el tiempo que dedico a estudiar y comprender los temas de clase.</i>	69
Figura 19	<i>Siento satisfacción personal cuando termino correctamente una tarea.</i>	70
Figura 20	<i>Me siento orgulloso de mí mismo cuando logro buenos resultados académicos.</i>	71
Figura 21	<i>Nivel de aprendizaje alcanzado</i>	73
Figura 22	<i>Mantengo interés durante las explicaciones del docente.....</i>	74
Figura 23	<i>Realizo con entusiasmo las diferentes actividades de aprendizaje.</i>	75
Figura 24	<i>Disfruto asistir a clases.....</i>	76
Figura 25	<i>Disfruto aprender cuando comprendo la utilidad de los temas estudiados.....</i>	77
Figura 26	<i>Entrego las tareas dentro del plazo establecido.</i>	79
Figura 27	<i>Cumplo a tiempo mis actividades académicas porque considero importante mi aprendizaje.....</i>	80

Figura 28 <i>Respeto las normas de convivencia durante las clases.</i>	81
Figura 29 <i>Mantengo disciplina y atención en el aula.</i>	82
Figura 30 <i>Ayudo a mis compañeros cuando les cuesta realizar alguna actividad.</i>	83
Figura 31 <i>Colaboro con mis compañeros porque compartir ideas también fortalece mi aprendizaje.</i>	85
Figura 32 <i>Participo activamente en trabajos en equipo.</i>	86
Figura 33 <i>Aporto ideas durante las actividades colaborativas.</i>	87
Figura 34 <i>Distribución de los datos.</i>	95

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Declaración de las variables</i>	9
Tabla 2 <i>Escala de Niveles de Logro de Aprendizaje</i>	49
Tabla 3 <i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	50
Tabla 4 <i>Inicio mis actividades académicas sin esperar que el docente me lo recuerde</i>	52
Tabla 5 <i>Suelo adelantar mis tareas por iniciativa propia</i>	53
Tabla 6 <i>Decido por mi cuenta cómo organizar el tiempo para cumplir con mis actividades escolares</i>	54
Tabla 7 <i>Decido por cuenta propia cómo prepararme para una evaluación</i>	55
Tabla 8 <i>Me siento capaz de resolver ejercicios de mayor dificultad de las asignaturas</i>	56
Tabla 9 <i>Confío en mis capacidades para comprender temas complejos en clase</i>	57
Tabla 10 <i>Cuando una tarea me resulta difícil, continúo intentándolo hasta resolverla</i>	58
Tabla 11 <i>Si no entiendo un tema al primer intento, busco otra forma de aprenderlo</i>	59
Tabla 12 <i>Investigo por mi cuenta cuando deseo comprender mejor un contenido académico</i>	60
Tabla 13 <i>Consulto videos, libros o internet para ampliar los temas vistos en clase</i>	61
Tabla 14 <i>Siento entusiasmo cuando el docente presenta un tema nuevo</i>	62
Tabla 15 <i>Cuando se presenta un tema nuevo, presto atención para comprenderlo mejor</i>	63
Tabla 16 <i>Tengo claras las metas académicas que deseo alcanzar al finalizar el bachillerato</i>	64
Tabla 17 <i>Relaciono mi esfuerzo académico actual con la carrera o profesión que deseo seguir</i>	65
Tabla 18 <i>Considero que lo aprendido en clases será útil para mi futuro</i>	66
Tabla 19 <i>Creo que estudiar ahora me ayudará a cumplir mis metas personales</i>	67
Tabla 20 <i>Disfruto aprender, aunque el contenido requiera esfuerzo</i>	68
Tabla 21 <i>Disfruto el tiempo que dedico a estudiar y comprender los temas de clase</i>	69
Tabla 22 <i>Siento satisfacción personal cuando termino correctamente una tarea</i>	70
Tabla 23 <i>Me siento orgulloso de mí mismo cuando logro buenos resultados académicos</i> . ..	71
Tabla 24 <i>Nivel de aprendizaje alcanzado</i>	72
Tabla 25 <i>Mantengo interés durante las explicaciones del docente</i>	74
Tabla 26 <i>Realizo con entusiasmo las diferentes actividades de aprendizaje</i>	75
Tabla 27 <i>Disfruto asistir a clases</i>	76
Tabla 28 <i>Disfruto aprender cuando comprendo la utilidad de los temas estudiados</i>	77

Tabla 29 <i>Entrego las tareas dentro del plazo establecido.</i>	78
Tabla 30 <i>Cumplo a tiempo mis actividades académicas porque considero importante mi aprendizaje.</i>	79
Tabla 31 <i>Respeto las normas de convivencia durante las clases.</i>	81
Tabla 32 <i>Mantengo disciplina y atención en el aula.</i>	82
Tabla 33 <i>Ayudo a mis compañeros cuando les cuesta realizar alguna actividad.</i>	83
Tabla 34 <i>Colaboro con mis compañeros porque compartir ideas también fortalece mi aprendizaje.</i>	84
Tabla 35 <i>Participo activamente en trabajos en equipo.</i>	86
Tabla 36 <i>Aporto ideas durante las actividades colaborativas.</i>	87
Tabla 37 <i>Matriz de análisis e interpretación de resultados por variable y dimensión</i>	89
Tabla 38 <i>Coeficientes de fiabilidad de los instrumentos</i>	94
Tabla 39 <i>Correlación entre motivación intrínseca y desempeño académico</i>	95
Tabla 40 <i>Resultados de la entrevista a docentes</i>	100
Tabla 41 <i>Triangulación metodológica</i>	104

Lista de Siglas / Acrónimos

Sigla	Significado
APA	American Psychological Association
IEBYSA	Institución Educativa Bilingüe y Sistema Avanzado
UEPA	Unidad Educativa Particular Amazonas
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
PCEI	Personas con Escolaridad Inconclusa
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MINUEDUC	Ministerio de Educación

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
Art.	Artículo
Cap.	Capítulo
Ed.	Edición
Et al.	Y otros
Fig.	Figura
Lic.	Licenciada
Mgr.	Magíster
N.º	Número
p.	Página
pp.	Páginas
Prof.	Profesor/a
Sr.	Señor
Sra.	Señora
Vol.	Volumen

Lista de Símbolos

Símbolo	Significado
%	Porcentaje
ρ	Coefficiente de correlación de Spearman
α	Coefficiente Alfa de Cronbach
n	Tamaño de la muestra
r	Coefficiente de correlación

Índice

Introducción	1
Capítulo I	3
Planteamiento del Problema	3
Delimitación del Problema	5
Formulación del Problema	6
Preguntas de Investigación	6
Determinación del Tema	6
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Justificación	11
Alcance y Limitaciones	13
Capítulo II	15
Antecedentes	15
Antecedentes Históricos	15
Antecedentes Referenciales	18
Bases Teóricas	29
Motivación Intrínseca	29
Teoría de la Autodeterminación	29
Autonomía	30
Sentido de Competencia	31
Curiosidad Epistémica	31

Sentido de Propósito.....	32
Satisfacción Inherente.....	32
Motivación Intrínseca en el Bachillerato.....	33
Motivación Intrínseca y Pedagogía de las Matemáticas.....	33
Autonomía en la Resolución Matemática.....	33
Sentido de Competencia en el Aprendizaje Matemático.....	34
Curiosidad Epistémica y Exploración de Problemas.....	34
Satisfacción Inherente y Disfrute del Razonamiento Matemático.....	35
Implicaciones Pedagógicas para el Bachillerato.....	36
Desempeño Académico.....	36
Desempeño Cognitivo.....	37
Desempeño Afectivo.....	38
Desempeño Conductual.....	39
Desempeño Social.....	39
Relación entre Motivación Intrínseca y Desempeño Académico.....	40
Capítulo III.....	42
Tipo y Diseño de Investigación.....	42
Según su Finalidad: Aplicada.....	42
Según su Nivel Gnoseológico: Descriptivo - Correlacional.....	42
Según su Lugar de Ejecución: Investigación de Campo.....	43
Según su Control de Variables: Diseño no Experimental.....	43
Según la Orientación Temporal: Diseño Transversal.....	44

Según el Enfoque: Mixto.....	44
La población y la Muestra.....	45
Características de la Población.....	45
Delimitación de la Población.....	45
Tipo y Selección de la Muestra.....	46
Métodos de la Investigación.....	46
Método Deductivo e Inductivo.....	46
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	47
Criterios de inclusión y exclusión.....	50
Validez y Confiabilidad de los Datos.....	50
Capítulo IV.....	52
Análisis de Situación Actual.....	52
Resultados de la Motivación Intrínseca.....	52
Resultados del Desempeño Académico.....	72
Análisis de Fiabilidad de Resultados.....	94
Análisis de la Relación entre Variables.....	94
Análisis de Distribución de Datos.....	95
Análisis de Resultados de la Entrevista a Docentes.....	96
Análisis Comparativo.....	103
Discusión de Resultados.....	109
Capítulo V.....	113
Conclusiones.....	113

UNIVERSITY

Introducción

En el contexto educativo, la comprensión de los factores que impulsan el aprendizaje y el rendimiento académico es primordial. La motivación, como deseo por el crecimiento formativo, juega un papel decisivo en este proceso. Investigaciones en psicología educativa, tales como (Cáceres Mesa et al. 2025) evidencian que cuando los estudiantes se interesan por sus responsabilidades académicas, aumenta su desarrollo cognitivo, compromiso con sus estudios e incluso mejora sus resultados. Mientras que, (Figuerola-Oquendo, 2024) menciona que niveles bajos de motivación intrínseca puede determinar el éxito o fracaso educativo de los jóvenes, es así, que promover el interés genuino resulta fundamental para los docentes.

Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca, definida como el impulso que surge del placer inherente por aprender y la satisfacción personal que experimenta un estudiante al realizar una tarea por iniciativa propia, sin depender de estímulos externos, adquiere relevancia. Deci y Ryan (1985, citado en Yum on Franco et al., 2024) en su Teoría de la Autodeterminación, señalan que este tipo de motivación nace cuando se logra cubrir necesidades psicológicas básicas como la autonomía, competencia y relación personal, promoviendo así la participación genuina y compromiso sólido con el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con el estudio de (Gómez, 2025), resalta que es pertinente implementar estrategias pedagógicas que promuevan la autoeficacia, el bienestar integral y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, juntamente con el acompañamiento de padres de familia y la relación institucional, ya que contribuye a un desarrollo académico más sólido y capacidad de integrar sus intereses personales con metas educativas a largo plazo. Analizar esta problemática permitirá obtener información valiosa que contribuya a mejorar la práctica docente y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto educativo.

En la actualidad, debido a los cambios sociales, culturales y tecnológicos, diversos factores inciden en la forma en que los estudiantes se relacionan con su educación. En este sentido, se ha evidenciado que el uso de las tecnologías educativas influye directamente en la motivación y rendimiento académico, especialmente cuando su implementación no responde a criterios pedagógicos adecuados (Villao & García, 2025). Asimismo, el apoyo emocional y el acompañamiento docente constituyen factores determinantes para el desarrollo del interés por el aprendizaje (Flores et al., 2024). Por otro lado, las condiciones del entorno educativo, el estrés, acoso, metodologías de enseñanzas poco atractivas y monótonas e incluso los problemas familiares, influyen en la motivación y bienestar psicoemocional de los adolescentes, limitando su participación en el proceso de aprendizaje (De León et al., 2025).

Consecuentemente, la Unidad Educativa Particular Amazonas enfrenta una realidad donde se ha podido observar niveles significativos de despreocupación por parte de algunos de los estudiantes de bachillerato en relación con sus actividades académicas. Esta situación se manifiesta a través de una baja participación, cumplimiento irregular de tareas y un limitado compromiso con su proceso de aprendizaje, lo cual podría vincularse con la falta de estrategias pedagógicas que estimulen la curiosidad y la autonomía.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación tiene como objetivo analizar la influencia de la motivación intrínseca en el desempeño académico de los estudiantes de la Unidad Educativa Particular Amazonas. Mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo con alcance descriptivo-correlacional, se pretende identificar los factores que predominan en el entusiasmo por aprender, además de establecer su relación con las habilidades y competencias alcanzadas.

Capítulo I

Problema de la Investigación

Planteamiento del Problema

En el ámbito educativo, la motivación constituye uno de los factores fundamentales que influyen en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes. Diversas investigaciones en el campo de la psicología educativa han demostrado que los estudiantes que presentan niveles adecuados de motivación tienden a involucrarse con mayor interés en las actividades académicas, lo que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, el compromiso con el estudio y la obtención de mejores resultados académicos. En este sentido, la motivación intrínseca adquiere especial relevancia, ya que se relaciona con el interés personal por aprender, la curiosidad y la satisfacción que el estudiante experimenta al realizar una actividad por iniciativa propia.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan, (1985, como se citó en Yum on Franco et al., 2024), la motivación intrínseca surge cuando los estudiantes realizan actividades por el placer o interés que estas les generan, sin depender exclusivamente de recompensas externas. Esta teoría sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación con otros, lo que promueve la participación y el compromiso genuino con el proceso educativo.

En el ámbito académico, diversas investigaciones han evidenciado que la motivación tiene una influencia importante en el rendimiento académico, destacándose la motivación intrínseca como un elemento fundamental para lograr un aprendizaje significativo, al promover la participación activa, autonomía y el interés por el conocimiento (Vizcaíno et al., 2024). No obstante, ciertos factores como el uso excesivo de la tecnología, la falta de apoyo

emocional y las exigencias de la carga académica pueden incidir de manera negativa en la motivación de los estudiantes (Pazmiño et al., 2024; García et al., 2023).

Asimismo, investigaciones recientes evidencian que la motivación intrínseca influye de manera directa en el proceso de aprendizaje. Un estudio aplicado a una muestra de 129 estudiantes determinó que una proporción considerable presenta bajos niveles de motivación intrínseca, lo que se refleja en una baja participación en clase, limitada iniciativa y dificultades en el cumplimiento de tareas (Figuroa-Oquendo, 2024). De la misma manera, una revisión sistemática basada en 99 estudios concluye que la falta de interés personal se asocia directamente con el compromiso y rendimiento de los estudiantes (Mora et al., 2024). En este sentido, la desmotivación estudiantil constituye un factor crítico que afecta el desarrollo integral de los estudiantes del bachillerato, lo que permite identificar este fenómeno como un problema de carácter empírico observable en el contexto educativo.

En este contexto, para la Unidad Educativa Amazonas, esta problemática se manifiesta de manera evidente. A partir de observaciones realizadas en el proceso educativo, se ha identificado que un grupo considerable del bachillerato presenta un bajo nivel de interés por las actividades académicas. Esta situación se refleja en comportamientos concretos como la baja participación en clase, donde una parte significativa de los estudiantes interviene de manera esporádica; además, se evidencian dificultades en el cumplimiento oportuno de tareas. Asimismo, los registros de los docentes evidencian que alrededor del 40% de los estudiantes no alcanzan los niveles esperados de desempeño, lo cual sugiere una posible relación con factores motivacionales.

Esta problemática podría estar relacionada con diversos factores, entre los cuales destacan la disminución de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, la limitada aplicación de estrategias pedagógicas que estimulen la curiosidad, la escasa autonomía del estudiante, la presencia de hábitos de estudio poco consolidados y el insuficiente

acompañamiento por parte de docentes y representantes. En este sentido, cuando los estudiantes no encuentran sentido o interés en las actividades académicas, su nivel de involucramiento disminuye, afectando progresivamente su rendimiento académico y su desarrollo educativo.

Como consecuencia de esta situación, se generan efectos negativos en el proceso formativo de los estudiantes, tales como el bajo desempeño académico, la escasa participación en el aula y las dificultades para alcanzar los objetivos de aprendizaje, lo que debilita su compromiso con la formación académica. Si esta situación persiste sin una intervención oportuna, dichas limitaciones podrían intensificarse, afectando el desarrollo de habilidades clave como la autonomía y la autorregulación, así como el logro de aprendizajes significativos. A largo plazo, esto incidirá en el cumplimiento de los objetivos educativos institucionales y en las oportunidades de continuidad académica de los estudiantes en niveles superiores.

Ante este panorama, se hace necesario implementar acciones orientadas al fortalecimiento de la motivación intrínseca en los estudiantes, mediante la aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa, la autonomía y el interés por el aprendizaje. De esta manera, se busca controlar el pronóstico planteado, contribuyendo así a mejorar el desempeño académico y el compromiso de los estudiantes con su proceso formativo.

Delimitación del Problema

El presente estudio se delimita en los siguientes aspectos:

- Espacio: Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA, ubicada en el cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, Ecuador.
- Tiempo: período lectivo 2025–2026.

- Población: Estudiantes del nivel de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA.
- Temática: Análisis de la influencia de la motivación intrínseca en el desempeño académico de los estudiantes.

Formulación del Problema

¿Qué relación existe entre la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA período 2025-2026?

Preguntas de Investigación

- ¿Qué factores influyen en la motivación intrínseca de los estudiantes del bachillerato dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál es el nivel de desempeño académico de los estudiantes desde una perspectiva multidimensional durante el periodo 2025-2026?
- ¿De qué manera se correlacionan los factores que influyen en la motivación intrínseca y el desempeño académico integral de los estudiantes en la institución objeto de estudio?
- ¿Qué estrategias educativas podrían contribuir a fortalecer la motivación intrínseca y mejorar el desempeño académico de los estudiantes?

Determinación del Tema

La presente investigación se centra en la motivación intrínseca como el impulso interno que orienta al estudiante hacia el aprendizaje y su relación con el desempeño académico. Este último no se concibe únicamente como un resultado cuantitativo reflejado en calificaciones, sino como el conjunto de habilidades, actitudes y competencias que el estudiante desarrolla a lo largo de su proceso formativo. En este contexto, surge el interés por

analizar cómo los factores motivacionales influyen en el desarrollo académico de los estudiantes dentro del ámbito educativo.

En este sentido, el estudio se enmarca en la investigación titulada “La motivación intrínseca como factor clave en el desempeño académico de estudiantes del Bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas, del cantón Lago Agrio, periodo 2025-2026”, la cual se desarrolla con el propósito de examinar la relación existente entre estas variables en el contexto institucional señalado. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con un alcance descriptivo-correlacional, orientado a identificar y analizar la asociación entre ambas variables sin intervenir directamente en el fenómeno estudiado.

Objetivo General

Analizar la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA, mediante un enfoque mixto que permita integrar y analizar datos cualitativos y cuantitativos, con el fin de fundamentar el diseño de estrategias educativas orientadas al mejoramiento del proceso educativo.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores predominantes de la motivación intrínseca en los estudiantes del bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas.
- Evaluar el desempeño académico de los estudiantes desde una perspectiva multidimensional.
- Establecer la correlación entre los factores de la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos.

- Elaborar estrategias educativas para fortalecer la motivación intrínseca, sustentadas en los resultados del estudio y la literatura especializada.

Tabla 1*Declaración de las variables*

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Técnica	Instrumento
Motivación intrínseca	La motivación intrínseca es aquella que nace del placer de aprender y por razones propias del estudiante, sin necesidad de estímulos externos para aprender, pues aprender les genera satisfacción. (Muñoz Tello & Dossman Calderón, 2024)	Autonomía	- Frecuencia con la que inicia tareas sin indicación del docente. - Grado de toma de decisiones en actividades académicas.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert
		Sentido de Competencia	- Nivel de confianza para resolver tareas académicas. - Persistencia ante actividades difíciles.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert
		Curiosidad Epistémica	- Frecuencia de búsqueda de información adicional. - Interés por aprender contenidos nuevos.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert
		Sentido de propósito	- Claridad de metas académicas a futuro. - Percepción de utilidad del aprendizaje.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert
		Satisfacción Inherente	- Nivel de disfrute durante el proceso de estudio.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert

			- Grado de satisfacción al completar tareas.		
Desempeño académico	El desempeño académico es el comportamiento que un estudiante demuestra mediante el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, la efectividad y la manera como asume el proceso académico. (Rubiano Romero & Martíne Huertas, 2024)	Desempeño cognitivo	- Promedio general de calificaciones - Nivel de logro de competencias específicas según registros académicos.	Análisis documental	Registro de calificaciones
		Desempeño afectivo	- Nivel de interés en las actividades académicas. - Grado de agrado hacia el aprendizaje	Encuesta	Cuestionario tipo Likert
		Desempeño conductual	- Cumplimiento de tareas en el tiempo establecido. - Respeto de normas académicas en clase.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert
		Desempeño Social	- Frecuencia de colaboración con compañeros. - Participación en actividades grupales.	Encuesta	Cuestionario tipo Likert

Nota. Elaboración propia.

Justificación

Diversos estudios han identificado la motivación intrínseca como un elemento determinante dentro del proceso educativo y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes. A nivel internacional, investigaciones han demostrado que el interés por el estudio incide directamente en el compromiso, el esfuerzo y la perseverancia de los adolescentes frente a sus actividades escolares (Piñero y Regueiro, 2020). De igual manera, se ha señalado que la relación entre el deseo de aprender y el rendimiento académico constituye un aspecto fundamental para comprender la formación de los estudiantes de nivel secundario (Gómez, 2025).

En el contexto latinoamericano, diversas investigaciones han examinado la relación entre la motivación y el desempeño académico en estudiantes de educación secundaria. Estudios realizados en México evidencian que la disposición hacia el aprendizaje representa un factor determinante dentro del proceso educativo, ya que influye significativamente en el rendimiento, la responsabilidad académica y la constancia frente a las tareas escolares (Cáceres Mesa et al. 2025).

A nivel nacional, investigaciones desarrolladas en instituciones educativas ecuatorianas señalan que el escaso interés de los estudiantes por su proceso formativo constituye una dificultad que repercute en su participación y en sus resultados académicos, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la motivación intrínseca en el aula (Montece y Viteri, 2021). En concordancia con ello, un estudio realizado en la Unidad Educativa José Miguel Leoro Vásquez determinó que la motivación influye en la participación estudiantil y en la valoración que los alumnos otorgan a sus estudios, lo cual resalta la importancia de potenciar los factores motivacionales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández, 2023).

A partir de esta realidad, la presente investigación se desarrolla con el propósito de analizar uno de los elementos más determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la

motivación que nace del interior del propio estudiante. En un sistema educativo donde con frecuencia se privilegian los estímulos externos como calificaciones, recompensas o la presión social, resulta fundamental indagar cómo la motivación intrínseca incide directamente en la formación integral de los jóvenes y en el fortalecimiento de sus competencias académicas. Comprender este fenómeno permitirá dimensionar la importancia de que el aprendizaje sea impulsado por el interés genuino y la satisfacción personal, más allá de factores circunstanciales.

Continuamente, este trabajo busca dar respuesta a problemas concretos como el desinterés, la apatía o la falta de compromiso frente a las actividades académicas, recomendando alternativas pedagógicas que coloquen al estudiante en el centro del proceso educativo, de tal manera que se conviertan en guías metodológicas que orienten la labor docente y fortalezcan la calidad educativa de la institución, promoviendo además innovaciones acordes con una educación inclusiva y de calidad que responda a las necesidades actuales.

Desde la perspectiva metodológica, el estudio plantea la aplicación de instrumentos que permitan identificar los factores que inciden en la motivación intrínseca, y su relación con los niveles de desempeño académico. La información obtenida no solo aportará evidencias relevantes, sino que también facilitará la construcción y adaptación de herramientas que puedan ser utilizadas en investigaciones futuras. Con ello se busca mejorar la definición y el análisis de variables, contribuyendo al desarrollo de conceptos y métodos que enriquezcan el campo de la investigación educativa.

El estudio adquiere relevancia porque permite profundizar en la comprensión de la motivación intrínseca como un factor que incide directamente en el desarrollo académico y personal de los estudiantes de bachillerato. Mediante los hallazgos obtenidos será posible enriquecer teorías motivacionales, revisar concepciones pedagógicas y ampliar la

comprensión sobre la relación entre motivación y desempeño escolar, aportando nuevos elementos a la psicología educativa y a la práctica docente.

Cabe destacar la trascendencia social del estudio, ya que busca favorecer el bienestar integral de los adolescentes en una etapa decisiva de su formación personal y académica. El fortalecimiento de la motivación intrínseca no sólo influye en el desempeño académico, sino también en el desarrollo de cualidades como la autonomía y la disciplina en años posteriores. En este sentido, la investigación beneficiará a la comunidad educativa en general, al promover la formación de aprendices más conscientes de su propio proceso. Asimismo, para la Unidad Educativa Particular Amazonas, permitirá identificar e implementar estrategias pedagógicas y metodológicas que impulsen un aprendizaje significativo y duradero, trascendiendo la memorización o la búsqueda de recompensas inmediatas, y sirviendo como referente para otras instituciones con problemáticas similares.

Alcance y Limitaciones

El presente estudio tiene un alcance descriptivo-correlacional, ya que busca identificar y describir los factores que inciden en la motivación intrínseca de los estudiantes de bachillerato de la UEPA durante el período lectivo 2025–2026. Asimismo, pretende analizar la relación existente entre la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes, considerando dimensiones asociadas al desempeño cognitivo, afectivo, social y conductual.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el tiempo disponible para la recolección de la información, lo cual podría restringir la profundidad del análisis. Para ello, se establecerá una planificación rigurosa del cronograma de aplicación de instrumentos. Asimismo, se considera la participación limitada de algunos estudiantes, padres de familia y docentes, lo cual podría influir en el alcance de los resultados obtenidos; ante lo cual se promoverá una adecuada sensibilización previa para incentivar su colaboración.

Por otra parte, se identificó una disponibilidad reducida de antecedentes investigativos en repositorios académicos que aborden conjuntamente las variables motivación intrínseca y desempeño académico en contextos educativos similares; esta afirmación se sustenta en la revisión sistemática de bases de datos como redalyc, google académico, scielo, entre otros, donde se evidenció un número limitado de estudios con estas características. Para contrarrestar esta limitación, se ampliará la búsqueda a fuentes internacionales y literatura reciente.

Finalmente, se reconoce como posible limitación el sesgo de deseabilidad social, ya que los participantes pueden tender a responder a la encuesta de manera socialmente aceptable más que reflejar completamente su realidad. Para reducir esto, se aplicará la triangulación de técnicas mediante el uso de encuestas, entrevistas y observación, garantizando además la confiabilidad de la información.

Capítulo II

Marco Teórico Referencial

Antecedentes

Antecedentes Históricos

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023) en un trabajo de alcance internacional sin delimitación territorial específica, sostienen, a partir de un marco integrador de las teorías de la motivación en educación, que la consolidación de este campo ha estado marcada por la articulación de enfoques como la teoría expectativa-valor, la teoría sociocognitiva, la teoría del interés, la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación. Esta convergencia refleja un progresivo refinamiento conceptual en torno a las razones por las cuales los estudiantes se implican, perseveran o se distancian de las tareas escolares. En ese proceso, la motivación ha dejado de entenderse como un impulso relativamente simple para pasar a concebirse como un proceso complejo que orienta, activa y sostiene la conducta de aprendizaje.

En esta línea, Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020) desde una revisión teórica de alcance internacional y sin centrarse en un territorio empírico particular, señalan que uno de los desplazamientos más significativos en el estudio de la motivación consistió en el abandono gradual de explicaciones centradas exclusivamente en recompensas y controles externos, para dar paso a modelos que distinguen la calidad de la regulación motivacional. Desde la teoría de la autodeterminación, los autores diferencian con mayor precisión la motivación intrínseca de la extrínseca y muestran que la participación académica no responde a un único tipo de regulación. Bajo esta perspectiva, el interés, el disfrute y la satisfacción inherente a la actividad adquirieron centralidad en el análisis del aprendizaje, especialmente en contextos educativos donde la autonomía y la implicación personal inciden en la persistencia escolar.

En el mismo sentido, Wehmeyer, M.L. et al. (2021), en un capítulo de alcance teórico internacional sin delimitación geográfica específica del estudio, subrayan que la

autodeterminación remite a la acción volitiva fundada en intereses, preferencias y valores propios. Esta formulación representó un punto de inflexión en la comprensión de la motivación intrínseca, en la medida en que permitió desplazar la atención pedagógica desde el cumplimiento formal de las tareas hacia formas de participación más autorreguladas y más estrechamente vinculadas con el compromiso del estudiante hacia su propio aprendizaje. A partir de ello, la discusión educativa incorporó con mayor fuerza la necesidad de generar condiciones que favorezcan experiencias escolares basadas en la agencia y en la implicación auténtica del alumnado.

Más adelante, Costa, A. et al. (2024), en una revisión sistemática de alcance internacional, muestran que el logro académico en la educación media y secundaria depende de una constelación de determinantes personales y contextuales. Entre ellos destacan variables cognitivas, antecedentes académicos, autoconcepto, motivación, prácticas familiares, condiciones institucionales y relaciones con los pares. Este planteamiento expresa una ampliación sustantiva en la comprensión del desempeño académico, que durante largo tiempo fue interpretado desde una perspectiva restringida, asociada casi exclusivamente a calificaciones y resultados cuantitativos. En consecuencia, el desempeño pasó a ser entendido como una construcción compleja, atravesada por factores que exceden la sola medición numérica del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Schiepe-Tiska, A. et al. (2021), en el ámbito de la educación STEM y con referencias aplicadas al contexto de Alemania, sostienen que la educación escolar debe atender metas multidimensionales que comprendan no solo logros cognitivos, sino también interés, motivación y aprendizaje socioemocional. Esta formulación modificó de manera importante la interpretación del progreso estudiantil, pues permitió reconocer que la trayectoria escolar no puede agotarse en pruebas de rendimiento ni en indicadores estrictamente cognitivos. Bajo este enfoque, el desempeño académico incorpora también

disposiciones afectivas y motivacionales que inciden en la relación del alumnado con el conocimiento y en la forma en que se vincula con las exigencias escolares.

En el plano empírico, Diseth, A. (2025), en Bergen, Noruega, identificó diferencias por grado en la motivación y en las estrategias de aprendizaje de estudiantes de educación media superior, así como asociaciones con el promedio académico. Tales hallazgos contribuyen a precisar que la motivación no constituye una disposición inmutable, sino una realidad susceptible de modificarse conforme se transforman las exigencias curriculares, las experiencias de aula y los procesos de autorregulación que el estudiantado desarrolla de manera progresiva. De esta manera, la trayectoria escolar en los niveles superiores de la educación media empezó a ser comprendida también desde las variaciones motivacionales que acompañan el avance formativo.

De forma paralela, Fiorella, L. et al. (2021), a partir de datos de estudiantes de secundaria de siete estados de Estados Unidos, validaron el *Mathematics Motivation Questionnaire*, aportando evidencia sobre la medición de dimensiones motivacionales en el campo de la educación matemática. Este aporte metodológico resulta significativo porque muestra que la motivación en matemáticas no constituye un aspecto accesorio o periférico, sino una dimensión susceptible de evaluación rigurosa. Tal desarrollo adquirió especial importancia en etapas caracterizadas por una creciente complejidad de los contenidos, en las cuales las actitudes hacia la asignatura pueden incidir en la persistencia, el esfuerzo y la implicación académica del estudiantado.

Finalmente, Iyamuremye, E. et al. (2023), en el norte de Ruanda, encontraron relaciones entre el logro en matemáticas, la motivación autodeterminada y la ansiedad matemática en estudiantes de secundaria. En una línea convergente, Diseth, A. (2025), en Noruega, reportó asociaciones entre orientación motivacional, estrategias de aprendizaje y promedio académico en educación media superior. En conjunto, estas aportaciones revelan

una fase de la producción científica caracterizada por el análisis integrado de variables motivacionales, emocionales y académicas en el estudio del desempeño escolar. Esta articulación ha permitido comprender con mayor precisión que el rendimiento académico, particularmente en etapas avanzadas de la escolaridad, responde a una trama compleja en la que intervienen tanto disposiciones internas como experiencias formativas acumuladas.

Antecedentes Referenciales

La revisión de estudios previos permite reconocer cómo ha sido abordada la relación entre motivación académica y desempeño escolar en estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Estas investigaciones aportan hallazgos relevantes sobre los factores motivacionales que intervienen en el aprendizaje, así como sobre las condiciones escolares y contextuales que inciden en el rendimiento. En este sentido, los antecedentes que se presentan a continuación se organizan desde el ámbito internacional hasta el contexto latinoamericano, nacional y local, con el propósito de identificar aportes y vacíos que sustentan la pertinencia del presente estudio.

En el plano internacional, Formento-Torres, A. et al. (2023), en una revisión sistemática meta-analítica de alcance mundial, examinaron la relación entre motivación y rendimiento académico en población adolescente, incorporando como variables moduladoras la edad y el sexo. Este antecedente guarda una proximidad temática directa con el presente trabajo, pues aborda las mismas dimensiones generales en una etapa evolutiva semejante al bachillerato. No obstante, se diferencia de esta investigación en su alcance meta-analítico y en la amplitud de contextos considerados, mientras que el presente estudio se circunscribe a una unidad educativa específica y a la motivación intrínseca como categoría central de análisis.

En esa misma escala, Vu, T. V. et al. (2024), mediante un metaanálisis multinivel de 47 estudios longitudinales desarrollados en contextos internacionales de educación primaria y secundaria, ampliaron esta discusión sobre los constructos motivacionales y el logro

académico. Sus hallazgos mostraron que la reciprocidad entre motivación y rendimiento no se manifiesta de manera uniforme, pues depende de la tradición teórica adoptada, del modo de medir el logro y de la temporalidad del seguimiento. A diferencia de esa revisión de gran escala, el presente estudio se orienta a un contexto institucional específico y a una delimitación más precisa de la motivación intrínseca en relación con el desempeño académico.

También en el ámbito internacional, Grassinger, R. et al. (2024), en un estudio realizado con estudiantes de secundaria en Alemania, examinaron la interacción entre motivación intrínseca y bienestar escolar mediante un diseño de panel cruzado. El estudio mostró que ambas variables mantienen efectos recíprocos, de modo que una experiencia escolar más favorable fortalece la motivación intrínseca, mientras que mayores niveles de motivación se asocian con una vivencia más positiva del entorno escolar. Aunque su eje principal no fue el rendimiento académico en sentido estricto, esta investigación coincide con la presente en destacar que la motivación intrínseca no puede entenderse al margen de las condiciones escolares que rodean el aprendizaje.

De forma similar, Verner-Filion, J. et al. (2023), en una investigación desarrollada con estudiantes de secundaria en Canadá, analizaron el papel del clima escolar percibido en la predicción de cambios en la motivación académica autodeterminada y en las calificaciones escolares. Los resultados indicaron que la calidad del clima escolar interviene en la configuración de formas más autodeterminadas de motivación, las cuales se vinculan con el desempeño escolar. Este estudio se diferencia del presente por incorporar explícitamente el clima escolar como variable mediadora, pero coincide en concebir el rendimiento como un fenómeno relacionado con procesos motivacionales y con condiciones institucionales del entorno educativo.

Asimismo, Asanre, A. A. (2024), en un estudio desarrollado en cinco instituciones de educación secundaria superior, analizó la influencia de factores motivacionales en el rendimiento en matemáticas de 300 estudiantes. El estudio concluyó que los factores motivacionales ejercen una influencia significativa sobre el rendimiento académico en matemáticas, tanto de manera individual como conjunta. La cercanía con la presente investigación es mayor que en otros antecedentes, dado que coincide con el nivel educativo y con la preocupación por el desempeño; sin embargo, se diferencia por su énfasis específico en matemáticas y por no restringirse a la motivación intrínseca como variable central.

En Turquía, Ulum, H., & Kucukaydin, M. A. (2024) incluyeron en el estudio a 534 adolescentes en el papel mediador de la motivación académica y el efecto moderador del apoyo social percibido en la relación entre el rendimiento en matemáticas y las relaciones con los pares. Sus resultados mostraron que la motivación académica ocupa una posición relevante dentro de la red de factores que inciden en el desempeño matemático y que dicho proceso se configura en interacción con dimensiones sociales del contexto adolescente. Este antecedente coincide con la presente investigación en reconocer la relevancia de la motivación en el rendimiento escolar, aunque se diferencia por incorporar de manera explícita el contexto social y el rendimiento en matemáticas como eje específico.

En esa línea, İnce, M. (2023), en una investigación desarrollada en Turquía con estudiantes de secundaria en el área de ciencias, examinó el papel de la motivación, la actitud y la autoeficacia en el rendimiento académico. A partir de un diseño relacional, el autor encontró que la motivación ejerce efectos directos sobre el logro académico y que su influencia se articula con otras variables personales relevantes para la experiencia escolar. Aunque el estudio se sitúa en ciencias y no en matemáticas ni en bachillerato, coincide con la presente investigación en sostener que el desempeño académico responde a una estructura

explicativa multidimensional, donde convergen factores cognitivos, afectivos y motivacionales.

A ello se suma la investigación de Nunes, C. et al. (2023), realizada en Portugal con alumnos de educación secundaria, quienes propusieron un modelo explicativo del rendimiento en matemáticas y lengua. Sus resultados evidenciaron que el rendimiento previo constituye un predictor importante del rendimiento actual, pero también identificaron la intervención de factores contextuales como la implicación docente y las expectativas familiares. En relación con el presente estudio, esta investigación introduce una diferencia importante, pues desplaza la explicación del rendimiento desde una lógica exclusivamente individual hacia una lectura relacional en la que la familia y el profesorado adquieren un papel relevante.

Más recientemente, Dimitropoulou, P. et al. (2025), en un estudio efectuado en Grecia, analizaron la relación entre clima escolar, motivación, emociones académicas, estrategias de aprendizaje y comprensión lectora. Los autores encontraron que un clima escolar favorable se asocia con emociones académicas positivas y con mayores niveles de motivación, elementos que a su vez inciden en la disposición hacia el aprendizaje. Aunque el rendimiento fue abordado desde la comprensión lectora y no desde el desempeño general, el estudio coincide con la presente investigación en mostrar que la motivación no emerge desvinculada del entorno institucional, sino en interacción con la experiencia escolar cotidiana.

Del mismo modo, Parrish, A. et al. (2024), en una investigación desarrollada en contextos de educación secundaria vinculados al aprendizaje de lenguas, examinaron la autodeterminación a lo largo de la escolaridad, prestando atención a la influencia de las prácticas docentes y de la política curricular sobre la motivación. Su investigación mostró que la motivación no puede reducirse a un estado interno aislado, sino que se encuentra modulada

por las oportunidades de autonomía, por la naturaleza de las interacciones en el aula y por las orientaciones institucionales que estructuran la enseñanza. La diferencia principal con el presente estudio radica en el área disciplinar, pero ambos coinciden en atribuir a la mediación pedagógica un papel decisivo en la configuración de la motivación.

De igual manera, Reiser, M. et al. (2024), en una investigación desarrollada en Alemania con alumnos de secundaria baja, examinaron los efectos de un diseño de aprendizaje basado en problemas STEM sobre la motivación intrínseca mediante un diseño cuasi experimental. Sus resultados mostraron niveles significativamente superiores de motivación intrínseca en el grupo sometido al enfoque de diseño respecto de los grupos de comparación. Aunque el estudio no se desarrolló en bachillerato ni tuvo por eje exclusivo el rendimiento académico, ofrece una diferencia metodológica y aplicada de interés, pues evidencia que la motivación intrínseca también puede ser abordada desde intervenciones didácticas concretas y no solo desde análisis correlacionales o descriptivos.

En Omán, Al Shuaili, A. S. T. (2025) examinó el efecto de la motivación intrínseca y extrínseca sobre el logro académico y las actitudes hacia el aprendizaje. El estudio se llevó a cabo con una muestra aleatoria de 890 alumnos de instituciones públicas y privadas, desde primero hasta duodécimo grado, durante el año académico 2023-2024. Los resultados evidenciaron que ambas formas de motivación influyen significativamente en el desempeño escolar; sin embargo, la motivación intrínseca presentó un mayor peso predictivo sobre el promedio académico y sobre las actitudes favorables hacia el aprendizaje.

En los Países Bajos, Wang, J. et al. (2025), en un estudio longitudinal, analizaron las trayectorias de la motivación académica y de diversos estresores sociales durante la transición hacia la educación secundaria. A partir de cuatro mediciones aplicadas a 290 adolescentes neerlandeses, los autores encontraron que las variaciones en la motivación académica se relacionan con la presión académica parental, la victimización entre pares y las relaciones

negativas con el profesorado. Los hallazgos situaron la motivación dentro de un proceso evolutivo condicionado por experiencias relacionales y por exigencias escolares que inciden en el compromiso con el aprendizaje.

En Italia, Alivernini, F. et al. (2023), desde la teoría de la autodeterminación, examinaron las trayectorias de la motivación académica en adolescentes de bajos ingresos. El estudio, desarrollado en cuatro olas a lo largo de dos años con 228 adolescentes oficialmente reconocidos bajo el umbral de pobreza, mostró una disminución significativa de la regulación identificada, mientras que la motivación intrínseca y otras formas de regulación permanecieron más estables. Los resultados evidenciaron que el apoyo a la autonomía por parte de docentes y familias se asocia con niveles más favorables de motivación.

Por otra parte, Liu, Y., & Huang, J. (2025), mediante un análisis comparativo sustentado en datos TIMSS de Japón, Corea del Sur y Estados Unidos, examinaron la influencia del sentido de pertenencia escolar sobre el logro matemático de alumnos de secundaria. Los autores identificaron que el sentido de pertenencia afectó directamente el rendimiento en matemáticas en el caso estadounidense, mientras que en los otros contextos su efecto operó a través de mediadores como la actitud hacia la matemática y la conducta disruptiva. El estudio mostró que el rendimiento matemático se vincula no sólo con factores cognitivos, sino también con dimensiones relacionales y actitudinales de la experiencia escolar.

En el plano latinoamericano, Flores, R., & Gómez, J. (2010), a partir de una investigación desarrollada en cuatro escuelas públicas del sur de la Ciudad de México, analizaron la motivación hacia la escuela secundaria y encontraron que el alumnado con alto rendimiento tendía a presentar mayor autoeficacia, una orientación más clara hacia el aprendizaje y una valoración más positiva del esfuerzo, mientras que el bajo rendimiento se asoció con metas centradas en la calificación y atribuciones más externas. Este antecedente

resulta pertinente porque muestra que la motivación escolar en la adolescencia no solo se expresa en el interés por aprender, sino también en la forma en que el estudiantado interpreta sus logros y fracasos académicos.

También en México, Becerra-González, C. E., & Reidl, L. M. (2015), en una investigación realizada con estudiantes de nivel medio superior de una institución educativa de la Ciudad de México, examinaron la relación entre motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional y rendimiento escolar. Sus resultados mostraron que estas variables predicen el rendimiento académico y que las explicaciones del desempeño no pueden reducirse a un solo factor, sino que responden a una articulación entre dimensiones cognitivas y motivacionales. Este estudio guarda afinidad con la presente investigación porque se sitúa en bachillerato y vincula la motivación con el rendimiento, aunque el trabajo actual delimita con mayor precisión la motivación intrínseca como eje de análisis.

En Colombia, Díaz Pinzón, J. E. (2021), en un estudio efectuado en la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha, departamento de Cundinamarca, analizó las metas académicas de estudiantes de básica secundaria y media vocacional en relación con la variable género. La investigación, realizada con adolescentes de entre 12 y 18 años, evidenció que las metas de aprendizaje alcanzaron mayor relevancia que las metas de logro y de refuerzo social, sin diferencias significativas por sexo. Este antecedente contribuye al presente estudio porque confirma que, en la educación secundaria, la orientación del estudiante hacia el aprendizaje constituye un componente central de la motivación académica, aun cuando su objetivo no haya sido examinar directamente la motivación intrínseca en relación con el rendimiento general.

En Perú, Ramos-Vera, C. et al. (2023), en una investigación realizada con adolescentes peruanos de educación secundaria, evaluaron los efectos directos e indirectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional sobre el compromiso académico. Sus

hallazgos mostraron que la motivación académica cumple un papel mediador importante y que su interacción con variables emocionales fortalece la implicación del alumnado en las tareas escolares. Aunque este trabajo se centra en el compromiso académico más que en el rendimiento como calificación o promedio, su aporte resulta valioso para la presente investigación, ya que permite comprender que la disposición favorable hacia el aprendizaje se construye desde una base motivacional que influye en la participación activa del estudiante dentro del proceso educativo.

En Bolivia, Márquez Gonzales, L. K. (2021), en un estudio desarrollado en la Unidad Educativa Tiquipaya, en Cochabamba, investigó los factores que afectan la motivación académica con énfasis en las emociones y la evaluación formativa en estudiantes de secundaria. El trabajo, realizado con adolescentes de 14 a 17 años de una institución educativa privada del departamento de Cochabamba, tuvo como propósito identificar los factores motivacionales que intervienen en un mejor rendimiento académico, tanto en clases presenciales como virtuales. Sus resultados situaron a la motivación como una variable estrechamente vinculada con la experiencia escolar y con la calidad del desempeño estudiantil, lo que refuerza la pertinencia de analizar esta dimensión en contextos educativos latinoamericanos donde el aprendizaje también se ve afectado por condiciones pedagógicas y emocionales concretas.

En el contexto ecuatoriano, Carrera Shiguango, C. (2022), en una investigación realizada en la ciudad de Quito, analizó la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa, encontrando una correlación positiva y proporcional, aunque no significativa en todos los estadísticos empleados. De forma semejante, Cuenca Armijos, S. J., & Villacis Machuca, C. M. (2024), en un estudio efectuado en la Unidad Educativa Fiscomisional La Inmaculada, Ecuador, analizaron la relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de primero

de bachillerato mediante encuestas y el promedio final anual como indicador de desempeño. Ambos trabajos presentan una cercanía temática directa con la presente investigación por centrarse en bachillerato ecuatoriano; sin embargo, el estudio actual se diferencia por focalizar de manera específica la motivación intrínseca y por orientarse a la formulación de estrategias educativas derivadas de los resultados obtenidos.

Por su parte, Rojas Quisnancela, J. P. (2025), en un trabajo desarrollado en Riobamba, provincia de Chimborazo, analizó el nivel de motivación en alumnos de bachillerato de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre”. La investigación se orientó a identificar la presencia de motivación intrínseca, extrínseca y *amotivación*, la cual consiste en el desinterés total en alumnos de primero y tercero de bachillerato, con el propósito de reconocer diferencias según el nivel educativo. Los resultados mostraron variaciones entre cursos y confirmaron que la dimensión motivacional presenta comportamientos diferenciados de acuerdo con la trayectoria escolar y con las experiencias acumuladas dentro del proceso formativo.

En esa misma dirección, Conya Yautibug, N. R. (2024), en una tesis de maestría elaborada en Quito, desarrolló un estudio sobre gamificación para motivar el aprendizaje de matemáticas en bachillerato. La investigación articuló la variable motivacional con la enseñanza de esta disciplina en educación secundaria y orientó el análisis hacia estrategias metodológicas destinadas a fortalecer la implicación en el trabajo matemático. El estudio abordó la motivación como componente del proceso didáctico y como elemento asociado a la participación y al aprendizaje en esta área.

Asimismo, Cruz Flores, M. A. (2024), en un estudio efectuado en Quito, Distrito Metropolitano, examinó la influencia de la motivación en el aula sobre el rendimiento académico en Ciencias Naturales de alumnos de décimo año de educación básica superior de la Unidad Educativa Fiscal “Abdón Calderón”. La investigación concluyó que la motivación

en el aula mantiene una influencia significativa sobre el rendimiento académico y formuló una propuesta apoyada en estrategias motivacionales para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados mostraron una relación consistente entre las dinámicas motivacionales del aula y los resultados escolares en este contexto urbano ecuatoriano.

Por su parte, Vilcaguano Quimbita, M. C. (2025), en una investigación desarrollada en Cuenca, provincia del Azuay, abordó la influencia de la motivación académica en el rendimiento escolar. En el resumen del trabajo se sostiene que las estrategias fundamentadas en factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos constituyen una fuente de apoyo para los alumnos, mientras que en las conclusiones se señala que la motivación positiva favorece el compromiso, el interés y la mejora del rendimiento académico. El estudio situó la motivación como variable asociada al desenvolvimiento escolar y a la calidad de los resultados alcanzados.

En la costa ecuatoriana, Cirino Chalen, J. R. (2021), en una investigación de maestría realizada en Guayaquil, provincia del Guayas, analizó el rendimiento académico matemático de alumnos de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Guayaquil y su relación con los reportes de ingreso a la universidad. Entre sus objetivos específicos se incluyó la importancia de la motivación en el área de matemáticas para mejorar el rendimiento académico mediante técnicas pedagógicas docentes. En las conclusiones se señalaron mejoras formativas cuando la intervención pedagógica se orientó hacia estrategias de apoyo académico en esta asignatura.

En Quevedo, provincia de Los Ríos, Palacios Delgado, A. D. (2025) examinó la incidencia del clima del aula en el rendimiento académico de alumnos de bachillerato de la Unidad Educativa Quevedo. El estudio se desarrolló con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional, y tuvo como propósito analizar la relación entre las condiciones del ambiente escolar y los resultados académicos. Los hallazgos reportados

indicaron una percepción mayoritariamente positiva del clima del aula, aunque no se observó una relación significativa con el rendimiento académico.

En la Amazonía ecuatoriana, Morales Morales, S. S., & Obaco Soto, E. E. (2024) analizaron la incidencia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de instituciones rurales. El estudio se propuso determinar cómo la motivación influye en el rendimiento académico dentro de una unidad educativa rural amazónica. Los resultados expuestos establecieron que la motivación constituye un factor influyente en el aprendizaje y en el rendimiento académico dentro de ese contexto educativo, lo cual vuelve especialmente pertinente este antecedente para una investigación situada también en un entorno amazónico.

En el contexto local, Manitio López, J. D. (2025), en una investigación realizada en el cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, investigó el consumo de contenido educativo en YouTube por parte de alumnos de bachillerato, con el propósito de identificar su impacto en el rendimiento académico y proponer estrategias para potenciar el aprendizaje en entornos digitales. El trabajo se sitúa explícitamente en bachillerato y en el mismo cantón donde se desarrolla esta investigación. En su planteamiento, relaciona el uso de recursos digitales con el proceso formativo y con el rendimiento académico en contextos escolares mediados por plataformas digitales.

En el mismo cantón, Gómez Cuzme y Otavalo Rodríguez (2025), en una investigación desarrollada en Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, analizaron el uso docente de *Lesson Plans* desde *Planbooks* para alumnos de segundo de bachillerato con enfoque PCEI en la Unidad Educativa Fiscomisional Juan Ramón Jiménez Herrera. El estudio se centró en el análisis del rendimiento académico durante el periodo 2024-2025 y en la incidencia del uso de estas herramientas de planificación por parte del profesorado. Los resultados reportados señalaron una relación positiva entre la implementación sistemática de *Planbooks* y *Lesson Plans* y el rendimiento académico.

Finalmente, Blacio Mosquera, Á. S. (2023), en una investigación desarrollada en la Unidad Educativa “Tnte. Cnel. Lauro Guerrero”, elaboró una guía metodológica de motivación en el aprendizaje *online* dirigida a docentes de primero de bachillerato técnico de electromecánica automotriz. El trabajo tuvo como objetivos diagnosticar la situación de los procesos de motivación en la virtualidad, describir los criterios utilizados por el profesorado y diseñar una guía metodológica para fortalecer dicha dimensión en el aprendizaje *online*. La propuesta quedó orientada al fortalecimiento de los procesos motivacionales en bachillerato técnico dentro de entornos virtuales de aprendizaje.

Bases Teóricas

Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca se concibe como la disposición del estudiante a involucrarse en una actividad por el interés, el disfrute o la satisfacción que esta le genera en sí misma, sin que su participación dependa de recompensas, presiones o consecuencias externas. En el campo educativo, este constructo no se analiza de manera aislada, sino como parte de un marco más amplio de comprensión de los procesos motivacionales, en el que convergen aportes de la teoría expectativa-valor, la teoría sociocognitiva, la teoría del interés, la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación. Esta perspectiva integradora ha permitido comprender que la motivación no solo explica si el estudiante actúa frente a una tarea, sino también la manera en que se vincula con ella, el significado que atribuye al aprendizaje y la profundidad de su compromiso con la construcción del conocimiento (Urhahne & Wijnia, 2023).

Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la autodeterminación constituye uno de los marcos más sólidos para comprender la motivación intrínseca en contextos educativos. Desde esta perspectiva, la conducta humana alcanza mayores niveles de regulación autónoma cuando se encuentra guiada por intereses, decisiones y valores asumidos por la propia persona. Wehmeyer, M.L.

et al. (2021) sostienen que la autodeterminación no se reduce a la independencia conductual, sino que implica actuar con voluntad, elección y apropiación personal de la acción, lo cual permite explicar con mayor precisión la implicación genuina del estudiante en los procesos formativos.

En el ámbito escolar, Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020) plantean que la calidad de la motivación depende de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando el entorno educativo favorece estas necesidades, aumenta la probabilidad de que el estudiante participe desde formas de regulación más autónomas, entre ellas la motivación intrínseca. En cambio, cuando el contexto se organiza desde el control, la presión o la desvalorización de la experiencia del estudiante, la conducta académica tiende a estructurarse a partir de regulaciones externas o introyectadas, condición que Guay, F. (2022) también asocia con formas menos autodeterminadas de participación escolar.

Autonomía

La autonomía constituye una dimensión central de la motivación intrínseca, ya que expresa la capacidad del estudiante para actuar con sentido de elección, iniciativa y apropiación personal del aprendizaje. En términos educativos, no implica trabajar de forma aislada, sino participar en las tareas académicas sintiendo que las acciones realizadas tienen un origen voluntario y no únicamente impuesto por fuerzas externas. Desde la teoría de la autodeterminación, esta experiencia de autodirección fortalece la implicación académica y vuelve más significativa la relación del alumnado con el aprendizaje (Ryan & Deci, 2020).

La autonomía también se encuentra estrechamente vinculada con el estilo de enseñanza. Xu, F., Wang, L., & Xu, J. et al. (2025) reportaron que las prácticas docentes que brindan apoyo a la autonomía, reconocen la voz del estudiante y promueven relaciones pedagógicas respetuosas se asocian con mayores niveles de participación, mientras que los estilos controladores reducen la disposición a involucrarse activamente en las actividades escolares. En la educación secundaria, esta dimensión cobra particular relevancia porque el

estudiantado atraviesa una etapa de progresiva construcción de identidad y de mayor necesidad de apropiación de sus experiencias de aprendizaje.

Sentido de Competencia

El sentido de competencia se refiere a la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para afrontar con eficacia las exigencias académicas. En este marco, la percepción de competencia no se limita al resultado obtenido, sino que también se relaciona con la confianza del estudiante para comprender, resolver tareas y sostener su implicación en el proceso de aprendizaje. En estudiantes de secundaria, se ha encontrado que la motivación, la actitud y las creencias de autoeficacia intervienen conjuntamente en la explicación del desempeño académico, lo que permite comprender la relevancia de esta dimensión en el contexto escolar (Ínce, 2023).

De manera complementaria, se ha observado que los estudiantes con mejor rendimiento académico tienden a presentar niveles más altos de autoeficacia y una orientación más definida hacia el aprendizaje. Este hallazgo refuerza la idea de que el sentido de competencia constituye un soporte importante de la implicación escolar, ya que favorece una relación más activa, segura y persistente frente a las demandas académicas (Flores Macías & Gómez Bastida, 2010).

Curiosidad Epistémica

La curiosidad epistémica se entiende como la disposición del estudiante a buscar, explorar y profundizar en el conocimiento por un interés genuino, lo que se manifiesta en el deseo de comprender, formular preguntas, indagar más allá de lo exigido y ampliar la información disponible sobre un tema. En el ámbito educativo, esta dimensión adquiere especial relevancia porque expresa una forma de involucramiento en la que el aprendizaje es asumido como valioso en sí mismo y no solo como un medio para obtener calificaciones o evitar sanciones. En esa dirección, se ha señalado que tanto la teoría del interés como la teoría de la autodeterminación aportan elementos clave para comprender por qué el estudiante se

implica con mayor intensidad en determinadas tareas escolares, lo que permite reconocer que la curiosidad epistémica favorece una relación más profunda con los contenidos y amplía las posibilidades de construcción activa del aprendizaje (Urhahne & Wijnia, 2023).

Sentido de Propósito

El sentido de propósito se refiere a la capacidad del estudiante para vincular su esfuerzo académico con metas personales de mediano y largo plazo. En el contexto escolar, esta dimensión resulta relevante porque el compromiso con el aprendizaje no depende únicamente del interés inmediato que despierta una tarea, sino también del significado que el estudiante atribuye a su formación en relación con sus expectativas, aspiraciones y proyección personal. Durante la transición a la educación secundaria, la motivación académica puede verse afectada por diversos estresores sociales y escolares, lo que permite reconocer que su continuidad también se relaciona con la manera en que el estudiante articula su esfuerzo con metas personales y expectativas positivas sobre su trayectoria formativa (Wang et al., 2025).

Satisfacción Inherente

La satisfacción inherente constituye una de las manifestaciones más representativas de la motivación intrínseca, ya que expresa el bienestar, el disfrute y la gratificación interna que experimenta el estudiante al aprender, comprender, resolver o progresar en una tarea académica. Esta dimensión se relaciona con el valor subjetivo que la propia actividad adquiere para quien la realiza, por lo que aprender puede convertirse en una experiencia emocionalmente positiva, vinculada con interés sostenido, placer cognitivo y sensación de logro personal. En estudiantes de secundaria, se ha encontrado que la motivación intrínseca y el bienestar escolar mantienen efectos recíprocos, de manera que una experiencia escolar favorable fortalece la motivación, mientras que mayores niveles de motivación se asocian con una vivencia más positiva del entorno escolar, lo que permite reconocer que la satisfacción

inherente al aprendizaje también se configura en interacción con el clima pedagógico y emocional en el que este ocurre (Grassinger, R. et al., 2024).

Motivación Intrínseca en el Bachillerato

La motivación intrínseca adquiere particular relevancia en el bachillerato por el incremento de las exigencias curriculares, el peso de la evaluación formal y la necesidad de mayores niveles de autorregulación. En esta etapa, el estudiante enfrenta tareas más complejas, decisiones formativas más exigentes y un entorno escolar donde la presión por el rendimiento suele intensificarse. Diseth, A. (2025) identificó en educación media superior diferencias por grado en la motivación y en las estrategias de aprendizaje, así como asociaciones con el promedio académico, lo que muestra que la disposición a aprender no es estática, sino dinámica y sensible a las experiencias escolares.

La adolescencia escolar también se caracteriza por la presencia de estresores académicos y sociales que inciden en la experiencia educativa. Wang, J. et al. (2025) vincularon la presión parental, la victimización entre pares y las relaciones negativas con el profesorado con cambios en la motivación académica durante la transición y permanencia en la educación secundaria. Estos hallazgos permiten reconocer el carácter dinámico de la motivación intrínseca en esta etapa formativa y su sensibilidad frente al contexto relacional del estudiante.

Motivación Intrínseca y Pedagogía de las Matemáticas

Autonomía en la Resolución Matemática. En la pedagogía de las matemáticas, la autonomía adquiere especial relevancia porque el aprendizaje de esta área exige que el estudiante tome decisiones, seleccione procedimientos, formule hipótesis y ponga en práctica estrategias para resolver problemas. Esta dimensión se manifiesta cuando dispone de oportunidades para explorar distintas vías de solución, justificar sus procedimientos y construir respuestas propias ante desafíos cognitivos. La autonomía en la resolución matemática no supone ausencia de guía docente, sino un acompañamiento pedagógico que favorezca una

participación más activa y una mayor apropiación del proceso de aprendizaje. Al respecto, se ha encontrado que cuando la enseñanza brinda apoyo a la autonomía, la implicación en clase tiende a incrementarse, mientras que los estilos excesivamente controladores reducen la disposición del estudiantado a participar activamente en las tareas académicas, lo que permite reconocer que la motivación intrínseca en matemáticas se fortalece cuando la resolución de problemas se convierte en una experiencia de construcción personal del conocimiento (Xu, F., Wang, L., & Xu, J. et al., 2025).

Sentido de Competencia en el Aprendizaje Matemático. El sentido de competencia se relaciona con la percepción de eficacia que desarrolla el estudiante frente a las exigencias del aprendizaje matemático. Su importancia radica en que esta área demanda comprensión progresiva, precisión en los procedimientos y persistencia ante tareas de creciente complejidad, por lo que la manera en que el estudiante valora su propia capacidad influye en su disposición para sostener el esfuerzo. En estudiantes de secundaria, se ha encontrado que la motivación, la actitud y las creencias de autoeficacia participan conjuntamente en la explicación del logro académico, lo que evidencia la relevancia de la percepción de competencia en el desempeño escolar (Ínce, 2023).

En matemática, además, se ha reportado que los factores motivacionales ejercen una influencia significativa sobre el rendimiento, lo que confirma que el sentido de competencia no constituye un aspecto accesorio, sino una condición que incide en la forma en que el estudiante enfrenta las tareas, persevera ante la dificultad y se compromete con el aprendizaje del área (Asanre A. A, 2024).

Curiosidad Epistémica y Exploración de Problemas. La curiosidad epistémica constituye una dimensión relevante de la motivación intrínseca en matemáticas, porque impulsa al estudiante a preguntar, indagar, establecer relaciones y buscar explicaciones más allá de la respuesta inmediata. En esta área, aprender no implica solo repetir procedimientos,

sino también comprender estructuras, reconocer patrones y explorar diversas posibilidades de solución, de modo que el interés genuino por entender cómo y por qué funcionan determinados procesos adquiere un papel importante en la relación con el conocimiento matemático.

Se ha mostrado que la motivación hacia las matemáticas puede analizarse mediante dimensiones específicas y evaluarse con adecuados niveles de validez y fiabilidad, lo que respalda la importancia del interés por aprender esta asignatura como parte del compromiso escolar. Cuando la enseñanza incorpora problemas retadores, preguntas abiertas y situaciones que estimulan la búsqueda intelectual, la curiosidad epistémica puede convertirse en un motor importante del aprendizaje y en un soporte para la persistencia ante tareas de mayor complejidad cognitiva (Fiorella, L. et al., 2021).

Satisfacción Inherente y Disfrute del Razonamiento Matemático. La satisfacción inherente se manifiesta en el disfrute que el estudiante experimenta al comprender un procedimiento, descubrir relaciones, resolver problemas o superar dificultades en matemáticas. Esta dimensión resulta clave en la motivación intrínseca, ya que la permanencia en tareas exigentes depende en gran medida de que la actividad genere una gratificación interna vinculada con el logro cognitivo. En este campo, la satisfacción no se limita al resultado correcto, sino que también se construye a partir del proceso de razonamiento, del progreso alcanzado y del sentido de logro asociado a la comprensión.

Se ha evidenciado que la motivación autodeterminada se relaciona positivamente con el rendimiento en matemáticas, mientras que la ansiedad matemática cognitiva presenta una relación negativa con dicho rendimiento, lo que confirma la influencia de los factores afectivo-motivacionales en la implicación del estudiante. Esto permite reconocer que una pedagogía orientada al logro progresivo y a la valoración del proceso puede fortalecer la satisfacción inherente vinculada con el aprendizaje matemático (Iyamuremye, E. et al., 2023).

Implicaciones Pedagógicas para el Bachillerato

En el bachillerato, la pedagogía de las matemáticas debe considerar que la motivación intrínseca no surge de manera espontánea, sino que se construye a partir de experiencias de aprendizaje que favorecen autonomía, competencia, exploración y satisfacción. Esta etapa educativa se caracteriza por mayores exigencias curriculares, presión evaluativa y necesidad de autorregulación, por lo que las estrategias didácticas adquieren un papel decisivo en la disposición del estudiante hacia el área. Conya Yautibug, N. R. (2024), al estudiar la gamificación como estrategia para motivar el aprendizaje de matemáticas en bachillerato, mostró la relevancia de incorporar metodologías que fortalezcan la implicación del estudiantado.

De manera complementaria, Cirino Chalen, J. R. (2021) incluyó la motivación en matemáticas como parte de las estrategias pedagógicas orientadas a mejorar el rendimiento académico en bachillerato. Estas aportaciones permiten sostener que, en esta etapa, la enseñanza de las matemáticas constituye un espacio especialmente pertinente para analizar cómo la motivación intrínseca influye en la persistencia, el esfuerzo, la autorregulación y el desempeño académico del estudiantado.

Desempeño Académico

El desempeño académico ha sido conceptualizado como una construcción compleja que expresa los logros escolares alcanzados por el estudiante y cuya explicación no puede reducirse a la simple obtención de calificaciones. Costa, A. et al. (2024) señalan que su estudio incorpora factores personales y contextuales, entre ellos habilidades cognitivas, antecedentes académicos, autoconcepto, motivación, prácticas familiares, condiciones escolares y relaciones con los pares. Esta concepción supera una visión restringida del rendimiento y permite comprenderlo como un fenómeno asociado tanto a resultados observables como a procesos que configuran la experiencia formativa.

En educación secundaria, el desempeño académico también ha sido examinado a partir de variables vinculadas con el entorno educativo y familiar. Nunes, C. et al. (2023) identificaron relaciones entre el rendimiento actual, el rendimiento previo, la implicación del profesorado y las expectativas familiares. En consecuencia, el desempeño académico puede entenderse como un fenómeno multifactorial y relacional, cuya evaluación exige considerar no solo el producto final del aprendizaje, sino también las condiciones que lo favorecen limitan o reorientan dentro del proceso educativo.

Desempeño Cognitivo

El desempeño cognitivo corresponde a la dimensión del desempeño académico vinculada con la comprensión, la adquisición de conocimientos, el logro de competencias y la resolución de tareas escolares. En esta dimensión se ubican indicadores como el promedio de calificaciones, el dominio de contenidos y el cumplimiento de metas de aprendizaje observables en el plano intelectual. Su importancia radica en que expresa de manera directa el nivel de logro alcanzado por el estudiante frente a las exigencias curriculares, dentro de una red más amplia de condiciones personales y contextuales (Costa et al., 2024).

Schiepe-Tiska, A. et al. (2021) sostienen que el progreso escolar no puede agotarse en estándares cognitivos, aunque estos sigan siendo una parte central del rendimiento. Bajo esta comprensión, el desempeño cognitivo constituye un eje fundamental, pero su desarrollo se encuentra influido por factores motivacionales, emocionales y contextuales, de modo que el éxito intelectual no depende únicamente de capacidades o conocimientos previos, sino también de las condiciones que sostienen la implicación con el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca se vincula con el desempeño cognitivo porque favorece una relación más profunda con los contenidos, una mayor persistencia frente a tareas complejas y una disposición más sostenida hacia la comprensión. Las asociaciones estables entre motivación y rendimiento académico reportadas por Formento-Torres, A. et al. (2023), junto con la dinámica recíproca señalada por Vu, T. V. et al. (2024), permiten entender

que el logro cognitivo no solo expresa dominio de contenidos, sino también la calidad del compromiso intelectual que el estudiante establece con la tarea escolar.

Desempeño Afectivo

El desempeño afectivo se relaciona con la disposición emocional del estudiante frente al aprendizaje, el agrado por participar en las actividades académicas y la manera en que vive subjetivamente su experiencia escolar. Esta dimensión incluye actitudes, interés, satisfacción, emociones académicas y sentimientos de aceptación o rechazo hacia las tareas y exigencias del entorno educativo. Dimitropoulou, P. et al. (2025) muestran que esta dimensión resulta pertinente porque el aprendizaje no se produce en un vacío emocional, sino dentro de experiencias que pueden facilitar o bloquear la implicación del estudiante.

Los hallazgos de Dimitropoulou, P. et al. (2025) indican que un clima escolar favorable se asocia con emociones académicas positivas y con mayores niveles de motivación, lo que incide en la disposición hacia el aprendizaje. De forma semejante, Verner-Filion, J. et al. (2023) identificaron que el clima escolar percibido influye en formas más autodeterminadas de motivación y en las calificaciones. Estas evidencias permiten sostener que el componente afectivo forma parte del desempeño académico, ya que la manera en que el estudiante se siente frente a la escuela y frente a sí mismo condiciona su participación y sus resultados.

La relación con la motivación intrínseca se vuelve especialmente visible en esta dimensión, dado que el interés, el disfrute y la satisfacción por aprender inciden directamente en la vivencia emocional del proceso educativo. Cuando la actividad escolar es asumida con una disposición más autónoma y favorable, el componente afectivo del desempeño tiende a fortalecerse; cuando ocurre lo contrario, la experiencia escolar puede verse atravesada por desinterés, apatía o malestar. Por ello, el desempeño afectivo constituye una vía concreta para comprender cómo la motivación intrínseca se expresa en la experiencia cotidiana del aprendizaje (Dimitropoulou et al., 2025; Verner-Filion, J. et al., 2023).

Desempeño Conductual

El desempeño conductual se refiere al modo en que el estudiante expresa en su comportamiento cotidiano su compromiso con el proceso académico. Esta dimensión se manifiesta en el cumplimiento de tareas, la responsabilidad frente a normas y compromisos, la asistencia, la participación en clase y la persistencia ante las exigencias escolares. Se trata, por tanto, de una dimensión observable que permite valorar cómo el estudiante asume en la práctica las demandas del aprendizaje y cómo dichas respuestas pueden verse afectadas por la experiencia motivacional y relacional del contexto escolar (Wang et al., 2025).

Xu, F., Wang, L., & Xu, J. et al. (2025) encontraron que el apoyo a la autonomía y las relaciones positivas con el profesorado incrementan la participación en clase, mientras que el estilo controlador ejerce efectos negativos. A su vez, Wang, J. et al. (2025) mostraron que diversos estresores sociales inciden en la motivación durante la escolaridad secundaria, afectando indirectamente la forma en que el estudiante se involucra con sus responsabilidades académicas. Estas evidencias muestran que la conducta escolar no depende solo de exigencias externas, sino también de la calidad de la regulación motivacional que sostiene la acción.

A partir de ello, la motivación intrínseca puede entenderse como un factor que fortalece el desempeño conductual, pues favorece una participación más voluntaria, persistente y comprometida en las actividades escolares. El cumplimiento de tareas, la constancia y la implicación en clase no se explican únicamente por control, obligación o vigilancia, sino también por la disposición interna con la que el estudiante asume el aprendizaje. En ese sentido, el desempeño conductual constituye una expresión visible de la forma en que la motivación intrínseca se traduce en acciones concretas dentro de la vida académica (Xu, F., Wang, L., & Xu, J. et al., 2025; Wang et al., 2025).

Desempeño Social

El desempeño social comprende la disposición del estudiante para interactuar de manera constructiva con sus pares, participar en dinámicas de apoyo mutuo e intercambiar

conocimientos dentro del espacio escolar. Esta dimensión resulta relevante porque la vida académica, especialmente en secundaria y bachillerato, no se desarrolla solo en el plano individual, sino también en escenarios de convivencia, colaboración y pertenencia. La capacidad de integrarse, cooperar y sostener relaciones adecuadas con otros influye en la calidad de la experiencia educativa y en las oportunidades de aprendizaje compartido, como se ha señalado en investigaciones sobre motivación y contexto adolescente (Ulum & Küçükaydın, 2024).

Ulum, H., & Kucukaydın, M. A. (2024) evidenciaron que el apoyo social percibido puede modular la relación entre motivación y rendimiento, mientras que Wang, J. et al. (2025) identificaron que la victimización entre pares y las relaciones negativas con el profesorado influyen en la evolución de la motivación. Estos hallazgos muestran que las relaciones escolares no operan como un elemento periférico, sino como parte del entramado que condiciona la implicación del estudiante con el aprendizaje y con su trayectoria formativa.

La motivación intrínseca también se articula con esta dimensión, porque el interés genuino por aprender puede sostenerse o debilitarse según la calidad de las interacciones que el estudiante construye en su entorno escolar. Cuando existen relaciones de apoyo, pertenencia y colaboración, el involucramiento académico tiende a consolidarse; cuando predominan experiencias relacionales negativas, la implicación puede deteriorarse. Por ello, el desempeño social no solo acompaña al proceso educativo, sino que constituye una dimensión desde la cual puede observarse la incidencia de la motivación intrínseca en la experiencia escolar del adolescente (Ulum & Küçükaydın, 2024; Wang et al., 2025).

Relación entre Motivación Intrínseca y Desempeño Académico

La relación entre motivación y desempeño académico ha sido documentada de manera consistente en población adolescente. Formento-Torres, A. et al. (2023), en una revisión sistemática meta-analítica, reportaron asociaciones estables entre ambas variables, aunque con

variaciones relacionadas con la edad, el sexo y las formas de operacionalización utilizadas en los estudios analizados. Este hallazgo permite afirmar que la motivación constituye un elemento relevante para comprender el rendimiento, aunque su efecto no opera de manera idéntica en todos los contextos ni bajo todos los enfoques de medición.

Vu, T. V. et al. (2024), en un metaanálisis multinivel de estudios longitudinales, indicaron que la intensidad y la dirección de la relación entre motivación y logro académico dependen del constructo motivacional examinado, del procedimiento de medición del rendimiento y del tiempo de seguimiento considerado. De este modo, la motivación intrínseca no solo favorece mejores condiciones para el aprendizaje, sino que también puede verse fortalecida o debilitada por las experiencias de éxito, fracaso, reconocimiento o dificultad que acompañan el desempeño académico.

En consecuencia, la relación entre motivación intrínseca y desempeño académico puede entenderse como un proceso dinámico que se expresa en sus dimensiones cognitiva, afectiva, conductual y social. En lo cognitivo, favorece una implicación más profunda con los contenidos y una mayor persistencia frente a tareas exigentes. En lo afectivo, se relaciona con el interés, el disfrute y la valoración positiva del aprendizaje. En lo conductual, se manifiesta en la constancia, la participación y el cumplimiento de responsabilidades académicas. En lo social, se articula con experiencias de apoyo, pertenencia e interacción que inciden en la continuidad del compromiso escolar. Así, la motivación intrínseca no actúa solo como antecedente del rendimiento, sino también como una dimensión que se fortalece o se debilita en el propio desarrollo de la trayectoria académica (Formento-Torres, A. et al., 2023; Vu, T. V. et al., 2024).

Capítulo III

Diseño Metodológico

El presente marco metodológico establece los procedimientos, enfoques y técnicas que orientan el desarrollo de esta investigación, permitiendo garantizar la validez y coherencia del estudio. En este sentido, la metodología constituye un elemento fundamental en la producción del conocimiento científico, ya que define la forma en que se recolectan, analizan e interpretan los datos en función del problema planteado. De acuerdo con (Ramírez & Lugo, 2020) la elección del enfoque metodológico debe responder a la naturaleza del fenómeno estudiado y a los objetivos de la investigación, integrando estrategias que aseguren un análisis riguroso y pertinente.

Tipo y Diseño de Investigación

Según su Finalidad: Aplicada.

Las investigaciones pueden clasificarse según su finalidad en básicas o puras y aplicadas. Para (Arispe, C. M. et al., 2020), la investigación aplicada se enfoca en utilizar el conocimiento científico para resolver problemas concretos en contextos específicos. En este sentido, este estudio es de tipo aplicada, ya que busca generar información que permita mejorar la práctica pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto institucional estudiado.

Según su Nivel Gnoseológico: Descriptivo - Correlacional

La investigación descriptiva permite detallar las características de un fenómeno o realidad en todos sus componentes, tal como se presentan, con el objetivo de extraer información que aporte al conocimiento (Guevara, G et al., 2020). En este sentido, el estudio adopta un enfoque descriptivo, ya que busca describir a la motivación intrínseca y sus factores, sin intervenir en su comportamiento. Además, permite recolectar y organizar

información de manera sistemática para comprender las principales características del desempeño académico en los estudiantes del bachillerato.

La investigación correlacional analiza la asociación entre variables independientes y dependientes sin manipularlas, con el fin de identificar si los cambios de una variable se relacionan con la otra y en qué medida lo hacen Vizcaíno, P., et al (2023). En concordancia con ello, el estudio también adopta un enfoque correlacional, ya que se busca establecer la relación estadística entre las variables, lo que permitiría tener información para el diseño de estrategias adecuadas para la institución educativa estudiada.

Según su Lugar de Ejecución: Investigación de Campo

El trabajo de campo es fundamental en la investigación, ya que permite acercarse directamente a la situación real de los participantes, facilitando la observación y comprensión de sus experiencias. Este proceso implica el uso de diversas técnicas para recolectar información mediante la interacción directa, apoyándose de diferentes herramientas (Mendoza, 2024). En este sentido, la presente investigación se enmarca en este diseño, puesto que la obtención de la información se realiza directamente en el entorno donde ocurre el fenómeno de estudio, específicamente en la Unidad Educativa Particular Amazonas.

Según su Control de Variables: Diseño no Experimental

El estudio adoptará un diseño no experimental de corte transversal, debido a que no se manipulan las variables de investigación, sino que se observan en su contexto natural tal como se presentan en la realidad. Este enfoque permitirá obtener información directa del contexto sin intervenir en el desarrollo de los hechos. Asimismo, este diseño resulta adecuado cuando no resulta posible ni ético intervenir sobre las variables, permitiendo describir y comprender las relaciones existentes entre los fenómenos estudiados (Hernández et al., 2014)

Según la Orientación Temporal: Diseño Transversal

Cvetkovic et al., (2021) menciona que los estudios de diseño observacional pueden ser transversales o longitudinales. Los transversales permiten describir y analizar simultáneamente variables en un solo momento en el tiempo con el objetivo de conocer el estado actual del objeto de estudio. En el contexto de esta investigación, su aplicación resulta adecuada para analizar la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico, permitiendo recolectar información simultáneamente sobre ambas variables y determinar su correlación dentro del período del presente estudio.

Según el Enfoque: Mixto

Vizcaíno, P., et al (2023) señala que el enfoque mixto en la investigación integra métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio, con el propósito de lograr una comprensión más completa del fenómeno analizado. En este caso, dicha integración se evidenciará en la aplicación de encuestas a los estudiantes y entrevistas a los docentes, realizadas en el mismo periodo de tiempo, lo que permitirá recoger información de manera simultánea desde ambos enfoques. Asimismo, permite recolectar y analizar datos de distinta naturaleza, combinando la objetividad del enfoque cuantitativo con la profundidad del enfoque cualitativo, lo que contribuye a fortalecer el análisis y la validez de los resultados.

En base a lo anterior, esta investigación propone analizar la influencia de la motivación intrínseca mediante un enfoque metodológico mixto, que permita recopilar información tanto cualitativa como cuantitativa. Esto implica considerar, por un lado, percepciones y experiencias de docentes y estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado, datos numéricos que posibiliten medir la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico, con el objetivo de lograr una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

La población y la Muestra

Características de la Población

En el ámbito de la investigación, Chero, V. (2024) afirma que la población también conocida como universo o colectivo se refiere al conjunto total de elementos que comparten características en común. La población objeto de estudio está constituida por estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas, ubicada en el cantón Lago Agrio, Provincia de Sucumbíos. Este grupo poblacional se caracteriza por ser adolescentes, con un rango de edad comprendido entre los 15 y 18 años.

En cuanto a la distribución por género, la población objeto de estudio presenta un equilibrio relativo, conformado por aproximadamente un 48% de mujeres y un 52% de varones, lo que favorece una representación equitativa dentro del análisis. En relación con sus características académicas, se identifican indicios de baja motivación intrínseca en los estudiantes. Esta situación se evidencia en una participación predominantemente pasiva durante el desarrollo de las clases. Asimismo, se observa un escaso interés por el aprendizaje autónomo que vaya más allá del cumplimiento de actividades evaluativas. En consecuencia, el desempeño académico tiende a estar orientado principalmente a la obtención de calificaciones y no al logro de aprendizajes significativos.

Delimitación de la Población

La población está delimitada en función de las variables planteadas, específicamente motivación intrínseca y el desempeño académico en estudiantes del nivel de Bachillerato General Unificado, incluyendo a estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato. En cuanto al espacio, la investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Particular Amazonas. Respecto al tiempo, el estudio se realiza durante el período lectivo 2025 - 2026. La población con la que se trabajará en el presente estudio es de tipo finita, ya que está constituida por un número determinado de individuos, correspondiente a 81 estudiantes

matriculados legalmente en la institución, lo que permitirá considerar inicialmente el trabajo con la totalidad de la población.

Tipo y Selección de la Muestra

Condori-Ojeada (2020) menciona que la muestra es una parte representativa de la población que cumple las mismas características generales que la población. En términos metodológicos, las muestras se clasifican en probabilísticas y no probabilísticas; la segunda se basa en criterios definidos por el investigador de acuerdo con las características del estudio (Esquivel et al., 2023). En la presente investigación, considerando que la población está conformada por un número reducido de 81 estudiantes, se trabajará con una muestra de tipo censal; sin embargo, en caso de presentarse la no participación voluntaria de algún estudiante, la muestra efectiva estará conformada únicamente por aquellos que acepten participar en el estudio.

Métodos de la Investigación

Un método de investigación se entiende como un conjunto de procedimientos sistemáticos que orientan el desarrollo del estudio con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, permitiendo organizar de manera coherente el proceso investigativo. Asimismo, la elección del método está condicionada por el enfoque o paradigma adoptado, ya que cada uno implica distintas formas de interpretar y analizar la realidad (Arias et al., 2022).

Método Deductivo e Inductivo

En el presente estudio, el método deductivo se aplicó en la parte inicial tomando como punto de partida los fundamentos teóricos sobre la motivación intrínseca y el desempeño académico, los cuales fueron guía para analizar la realidad de los estudiantes de bachillerato. El método deductivo permite relacionar los conocimientos generales con situaciones concretas, facilitando la comprensión de los fenómenos desde la teoría hacia la

práctica. Este método permite un análisis más amplio, así como también la interpretación y la reflexión de información (Espinoza, 2023).

Por su parte, el método inductivo se emplea en el análisis de las entrevistas a docentes, permitiendo identificar categorías emergentes desde sus percepciones, las cuales complementarán los hallazgos. Según López y Jaramillo (2025) afirman que el método inductivo permite construir hipótesis, teorías y modelos a partir de la observación de la realidad, lo que convierte en una base importante para el desarrollo de la investigación educativa.

En este sentido, ambos métodos se integran dentro del enfoque mixto del estudio. El método deductivo guiará el análisis cuantitativo, permitiendo contrastar los resultados obtenidos en las encuestas con los fundamentos teóricos sobre la motivación intrínseca y el desempeño académico. Por su parte el método inductivo se aplica en el análisis cualitativo, a través de la interpretación de las entrevistas a docentes, lo que permitirá identificar categorías emergentes, es decir, aspectos o factores directamente de las percepciones de los docentes y que no hayan sido considerados previamente en las variables del estudio.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Según Hernández, S & Danae, D., (2020) “las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación”. Para llevar a cabo la investigación se emplearán técnicas e instrumentos acorde al enfoque mixto y el alcance descriptivo-correlacional del estudio.

En el ámbito cuantitativo, se aplicó la encuesta dirigida a los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas, con el propósito de recopilar información sobre la motivación intrínseca y el desempeño académico. Para ello, el instrumento que se utilizó fue un cuestionario estructurado con escala de Likert de cinco opciones de respuesta, organizado en dos partes. Esta escala está conformada por los

siguientes niveles: 1 (nunca), 2 (casi nunca), 3 (a veces), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). Esto permitió medir con mayor claridad la frecuencia de las conductas, actitudes y percepciones de los estudiantes frente a las variables del estudio.

El primer cuestionario estará enfocado en la motivación intrínseca y estará integrado por 20 ítems distribuidos en dimensiones como: autonomía, sentido de competencia, curiosidad epistémica, sentido de propósito y satisfacción inherente. Cada dimensión tendrá dos indicadores, por consiguiente, dos preguntas para cada uno de ellos, lo que facilitará identificar los factores más relevantes dentro de la primera variable de estudio.

Asimismo, el segundo cuestionario abordará el desempeño académico a través de 12 ítems organizados como el desempeño afectivo, conductual y social, lo que permitirá así obtener una visión más completa del desempeño desde la percepción del estudiante. Además, para complementar la dimensión cognitiva, se empleará la técnica de análisis documental mediante la revisión de los reportes de calificaciones correspondientes al primer y segundo trimestre del período lectivo 2025-2026, con el propósito de recopilar los promedios generales de todos los estudiantes de primero, segundo y tercero de bachillerato. Como instrumento se utilizará una Matriz de Análisis Documental (ver Anexo).

Este instrumento permitirá organizar los promedios cuantitativos y categorizarlos en frecuencias simples y porcentuales, siguiendo la Escala de Niveles de Logro de Aprendizaje estipulada en el Reglamento General a la LOEI y ratificada en el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00031-A. Con el fin de garantizar la confidencialidad de la información, los datos serán codificados y analizados de forma anónima, evitando la identificación directa de los estudiantes y aplicándose únicamente con fines académicos e investigativos. La escala utilizada para la operacionalización de los datos será la siguiente.

Tabla 2*Escala de Niveles de Logro de Aprendizaje*

Nivel de logro	Siglas	Rango Cuantitativo
Dominio de aprendizaje	DA	9.00 – 10.00
Alcanza los aprendizajes	AA	7.00 – 8.99
Próximo a alcanzar	PA	4.01 – 6.99
No alcanza los aprendizajes	NA	<=4.00

Nota. Elaboración propia.

En cuanto al componente cualitativo, se aplicarán entrevistas semiestructuradas a docentes del nivel de bachillerato, considerando la participación de cuatro profesores que imparten asignaturas con más horas clases. Por lo tanto, se incluirá a una docente del área de Lengua y Literatura, con formación en Comunicación Social y tres años de experiencia, quien además ha dirigido proyectos de investigación y de grado. Asimismo, se contará con un docente del área de Química y Biología, con formación en Pedagogía de las Ciencias Experimentales, con dos años de experiencia y participación en el desarrollo de proyectos prácticos.

De igual manera, se incluirá un docente del área de inglés, con formación en Idiomas Extranjeros y cuatro años de experiencia, quien también ha impartido asignaturas en Educación General Básica Superior. También, se considerará a una docente del área de Física, con formación en esta área y aproximadamente cuatro años de experiencia en la enseñanza de Matemática y Física. La entrevista estará conformada por seis preguntas abiertas orientadas a contrastar y profundizar los resultados obtenidos en el cuestionario tipo Likert y en el análisis documental, con el fin de profundizar en las percepciones sobre los factores que favorecen o limitan la motivación y su incidencia con el desempeño académico.

Finalmente, la aplicación de estos instrumentos permitirá triangular la información obtenida entre la percepción estudiantil, la observación docente y el rendimiento académico, logrando una comprensión más completa del fenómeno estudiado. La triangulación se

realizará mediante la comparación de tres fuentes: (1) resultados de las encuestas a estudiantes, (2) transcripciones de entrevistas a docentes, y (3) promedios de calificaciones. Se elaborará una matriz de convergencia para identificar coincidencias y discrepancias. Asimismo, el uso combinado de estas técnicas permitirá obtener información más detallada, lo que contribuye a una mejor comprensión de la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico.

Criterios de inclusión y exclusión

Tabla 3

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Estudiantes matriculados legalmente en el nivel de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Particular Amazonas.	Estudiantes que no se encuentren matriculados en la institución durante el período lectivo 2025-2026.
Estudiantes con edades comprendidas entre 15 y 18 años.	Estudiantes que no se encuentren dentro del rango de edad establecido.
Estudiantes que registren el 80% de asistencia durante el periodo lectivo y que participen en la aplicación de instrumentos.	Estudiantes con más del 20% de inasistencias registrada en el período.
Estudiantes que acepten participar voluntariamente en la investigación.	Estudiantes que no deseen participar o no cuenten con el consentimiento de sus representantes correspondiente.
Estudiantes que no presenten necesidades educativas especiales que requieran adaptaciones curriculares significativas, o que dichas condiciones se encuentren contempladas dentro del diseño de los instrumentos de investigación.	Estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran adaptaciones curriculares significativas y que no estén contempladas dentro del diseño metodológico de la investigación.
Docentes que impartan clases en el nivel de bachillerato (para entrevistas).	Docentes que no pertenezcan al nivel de bachillerato o que no participen en la investigación.

Nota. Elaboración propia.

Validez y Confiabilidad de los Datos

Medina et al., (2023) define a la validez de un instrumento de investigación como una medida de precisión y confidencialidad para medir y producir resultados precisos para

garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos. En este contexto, la validez de los instrumentos resulta fundamental para medir de manera adecuada la motivación intrínseca y el desempeño académico en los estudiantes. Esto permite obtener resultados más coherentes con la realidad educativa analizada.

En este sentido, la validez de contenido de los instrumentos como los cuestionarios tipo Likert para ambas variables, se garantizó mediante juicio de expertos, con la participación de tres profesionales seleccionados en función a su formación académica y experiencia en áreas como metodología de la investigación, evaluación de aprendizaje y pedagogía. Ellos realizan sus respectivas correcciones para asegurar que los instrumentos midan la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico.

En relación con la confiabilidad, esta se evaluará mediante una prueba piloto a 20 estudiantes de la institución. A partir de los resultados, se calculará el coeficiente Alfa de Cronbach, que permitirá determinar la consistencia de los instrumentos. Se tomará como referencia que valores desde 0,70 son aceptables, superiores a 0.80 son buenos y por encima de 0,90 indican un nivel excelente. En caso de obtener valores inferiores a lo esperado, se procederá a revisar los ítems que presentan baja correlación, reformulando aquellos que afectan a la confiabilidad del instrumento.

Por último, la aplicación de los procedimientos de validez y confiabilidad permitirá asegurar la calidad de los instrumentos utilizados en la investigación. A través del juicio de expertos y el cálculo del Alfa de Cronbach, se garantizó que los datos recolectados fueran consistentes y adecuados para el análisis. Estos procesos fortalecen la credibilidad de los resultados obtenidos, permitiendo que las conclusiones se sustenten en información precisa y confiable.

Capítulo IV

Análisis e Interpretación de Resultados

Análisis de Situación Actual

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las encuestas de tipo likert empleadas en el presente estudio. Estas conclusiones están presentadas por variable y por dimensión, obteniendo al final un análisis global por cada dimensión.

Resultados de la Motivación Intrínseca

Dimensión: Autonomía

Indicador: Frecuencia con la que inicia tareas sin indicación del docente

Tabla 4

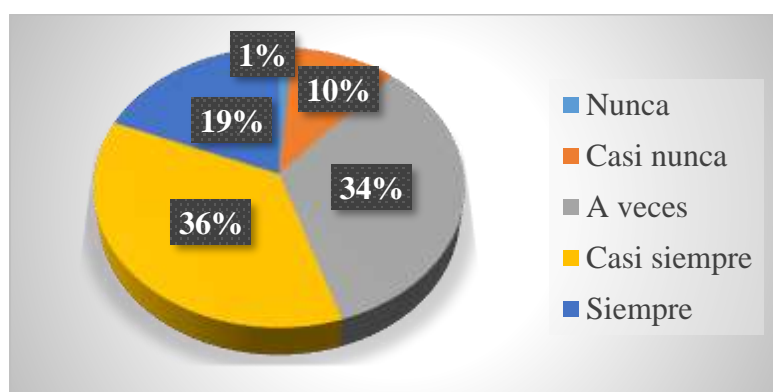
Inicio mis actividades académicas sin esperar que el docente me lo recuerde.

Ítem 1	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	8
A veces	27
Casi siempre	29
Siempre	15
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Inicio mis actividades académicas sin esperar que el docente me lo recuerde.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que la mayor parte de los estudiantes se concentra en las opciones “casi siempre” (36%) y “a veces” (34%), mientras que un grupo menor señala “siempre” (19%), una proporción reducida “casi nunca” (10%) y “nunca” (1%). Estos datos indican que la iniciativa para comenzar las actividades académicas se presenta de manera irregular, lo que sugiere que, aunque existe cierta tendencia hacia la autonomía, aún persiste una dependencia parcial de la indicación del docente.

Tabla 5

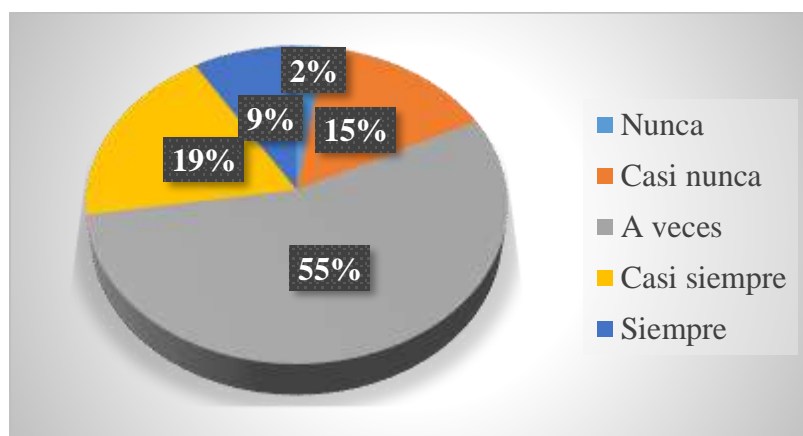
Suelo adelantar mis tareas por iniciativa propia.

Ítem 2	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	12
A veces	44
Casi siempre	15
Siempre	7
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Suelo adelantar mis tareas por iniciativa propia



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla y figura anterior, se evidencia que la mayor parte de los estudiantes se ubica en la opción “a veces” (55%), seguida de “casi siempre” (19%) y “casi nunca” (15%), mientras que una proporción menor señala “siempre” (9%) y “nunca” (2%). Estos datos indican que la iniciativa para adelantar tareas no es constante, lo que reafirma la presencia de una autonomía limitada y una tendencia a actuar de forma dependiente frente a las exigencias académicas.

Indicador: Grado de toma de decisiones en actividades académicas

Tabla 6

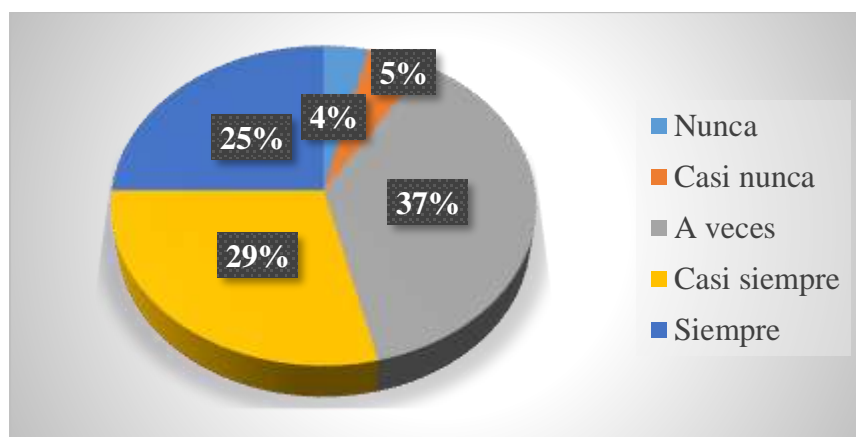
Decido por mi cuenta cómo organizar el tiempo para cumplir con mis actividades escolares.

Ítem 3	Frecuencia
Nunca	3
Casi nunca	4
A veces	30
Casi siempre	20
Siempre	20
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Decido por mi cuenta cómo organizar el tiempo para cumplir con mis actividades escolares.



Nota. Elaboración propia.

En relación con la organización del tiempo, se observa que predominan las respuestas “A veces” (37%) y “casi siempre” (29%), lo que representa más de la mitad de la población estudiada. Por otro lado, un 25% señala que lo realiza “siempre”, mientras que los niveles bajos (“casi nunca” y “nunca”) alcanzan un porcentaje reducido (9%). Este comportamiento evidencia una tendencia mayoritaria hacia la gestión autónoma del tiempo; no obstante, la presencia de respuestas intermedias indica que esta práctica aún no se consolida de manera uniforme en todos los estudiantes.

Tabla 7

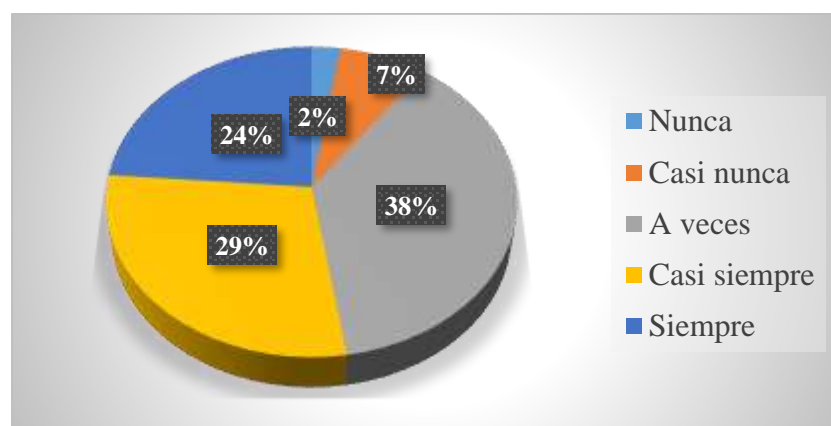
Decido por cuenta propia cómo prepararme para una evaluación.

Pregunta 4	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	6
A veces	30
Casi siempre	23
Siempre	19
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Decido por cuenta propia cómo prepararme para una evaluación



Nota. Elaboración propia.

Al analizar las respuestas, se identifica que las opciones “a veces” (38%) y “casi siempre” (29%) concentran la mayor frecuencia, seguidas de “siempre” (24%), mientras que “casi nunca” (7%) y “nunca” (2%) presentan menor incidencia. Estos resultados sugieren que

la toma de decisiones respecto a la preparación para evaluaciones se manifiesta de manera variable, evidenciando que, aunque existe cierto grado de autonomía, este no se mantiene de forma constante en todos los estudiantes.

Dimensión: Sentido de competencia

Indicador: Nivel de confianza para resolver tareas académicas

Tabla 8

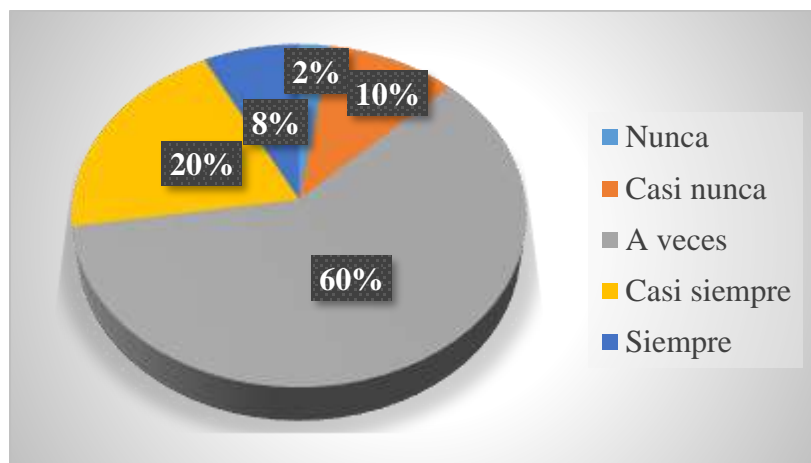
Me siento capaz de resolver ejercicios de mayor dificultad de las asignaturas.

Ítem 5	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	8
A veces	48
Casi siempre	16
Siempre	6
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Me siento capaz de resolver ejercicios de mayor dificultad de las asignaturas.



Nota. Elaboración propia.

Los datos muestran un claro predominio de la opción “a veces” (60%), seguida a gran distancia por “casi siempre” (20%), seguidas por “casi nunca” (10%) y “siempre” (8%), mientras que “nunca” (2%) presentan el valor mínimo. Esta distribución evidencia que la

percepción de capacidad frente a las tareas académicas no es constante, lo que sugiere que los estudiantes experimentan seguridad solo en determinadas situaciones, sin que esta se mantenga de forma sostenida.

Tabla 9

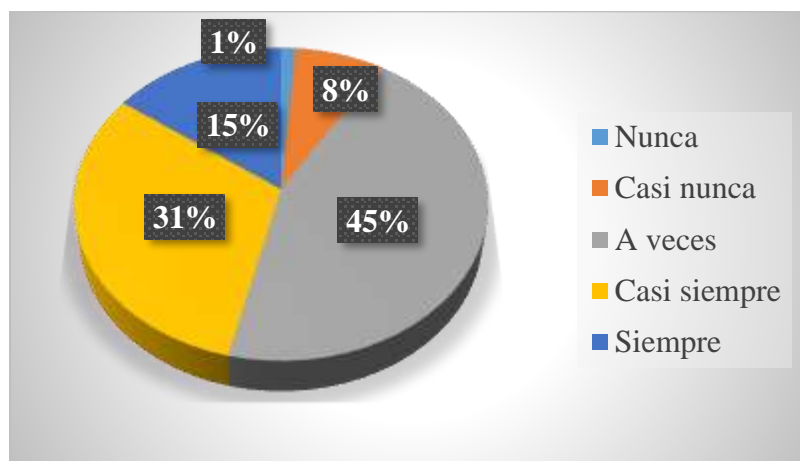
Confío en mis capacidades para comprender temas complejos en clase.

Ítem 6	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	6
A veces	36
Casi siempre	25
Siempre	12
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 6

Confío en mis capacidades para comprender temas complejos en clase.



Nota. Elaboración propia.

En este caso, la mayor concentración de respuestas se ubica en “a veces” (45%) y “casi siempre” (31%), seguidos de “siempre” (15%) y “casi nunca” (8%). Por otro lado, tenemos “nunca” (1%) que presenta un valor reducido. Estos resultados reflejan que la confianza para enfrentar actividades académicas se manifiesta de manera intermitente, lo que indica que los estudiantes no siempre se perciben completamente capaces ante las exigencias escolares.

Indicador: Persistencia ante actividades difíciles

Tabla 10

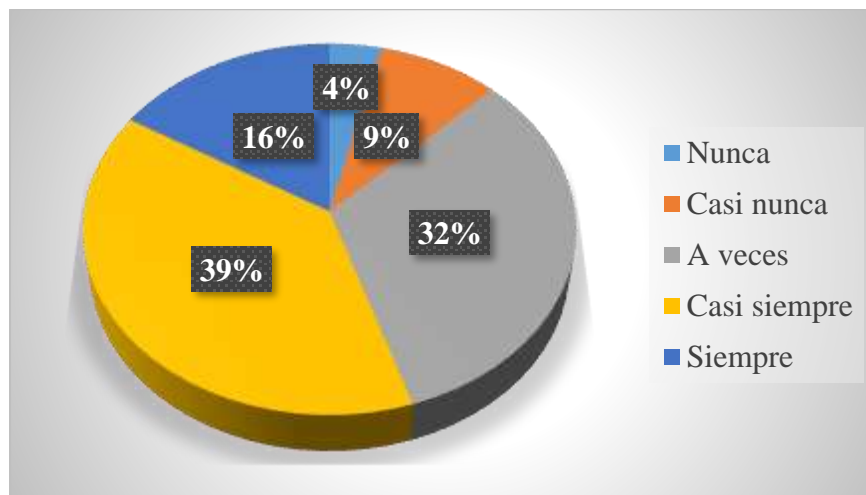
Cuando una tarea me resulta difícil, continúo intentándolo hasta resolverla.

Ítem 7	Frecuencia
Nunca	3
Casi nunca	7
A veces	26
Casi siempre	31
Siempre	13
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 7

Cuando una tarea me resulta difícil, continúo intentándolo hasta resolverla.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados se concentran principalmente en “casi siempre” (39%) y “a veces” (32%), seguidos por “siempre” (16%), mientras que “casi nunca” (9%) y “nunca” (4%) presentan menor incidencia. Este comportamiento sugiere una tendencia relativamente favorable hacia la percepción de competencia, aunque la presencia de respuestas intermedias indica que los estudiantes aún no se autoperciben completamente seguros como para no rendirse ante un error o fracaso.

Tabla 11

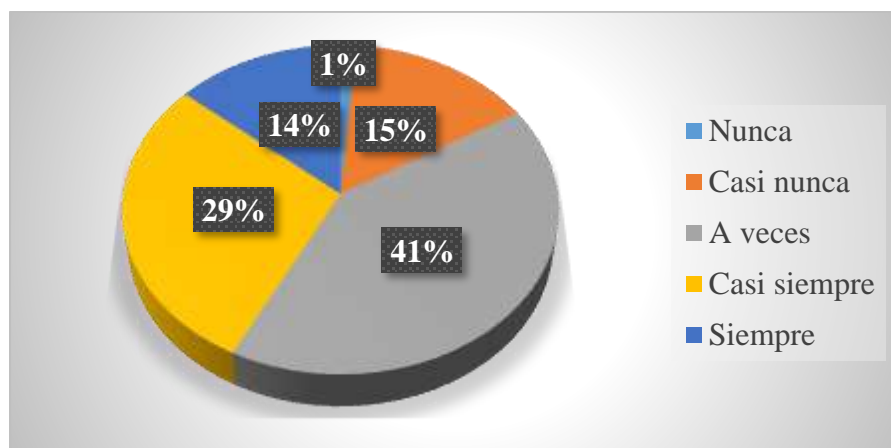
Si no entiendo un tema al primer intento, busco otra forma de aprenderlo.

Pregunta 8	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	12
A veces	33
Casi siempre	23
Siempre	11
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 8

Si no entiendo un tema al primer intento, busco otra forma de aprenderlo.



Nota. Elaboración propia.

Se observa que la mayor proporción de estudiantes respondieron “a veces” (41%) y “casi siempre” (29%), seguidos de “casi nunca” (15%) y “siempre” (14%), mientras que “nunca” (1%) es mínimo, lo que muestra que la percepción de dominio sobre las actividades académicas se presenta de forma variable, evidenciando que no todos los estudiantes mantienen una confianza constante en sus capacidades.

Este comportamiento sugiere que la percepción de eficacia personal no está plenamente consolidada. Es decir, aunque algunos estudiantes intentan superar los obstáculos, muchos no confían lo suficiente en su capacidad, lo que limita la búsqueda de

soluciones. Asimismo, la falta de persistencia estratégica evidencia una competencia percibida inestable, lo cual puede reducir niveles de implicación cognitiva en el aprendizaje.

Dimensión: Curiosidad epistémica

Indicador: Frecuencia de búsqueda de información adicional

Tabla 12

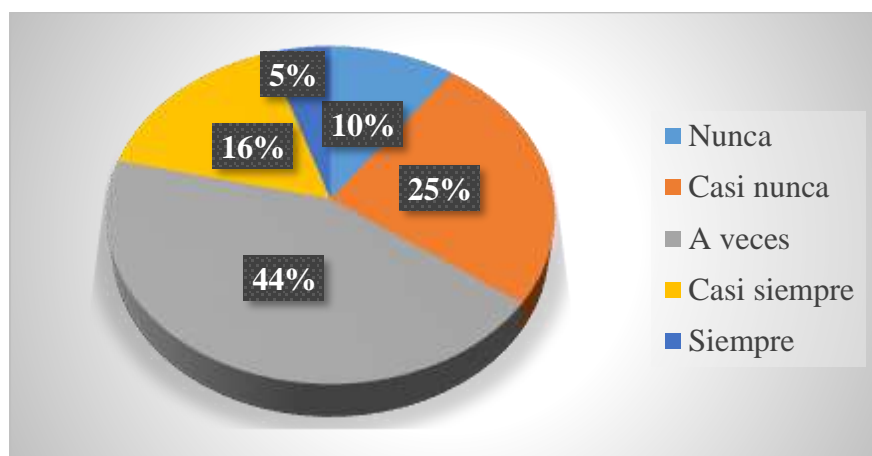
Investigo por mi cuenta cuando deseo comprender mejor un contenido académico.

Pregunta 9	Frecuencia
Nunca	8
Casi nunca	20
A veces	35
Casi siempre	13
Siempre	4
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 9

Investigo por mi cuenta cuando deseo comprender mejor un contenido académico.



Nota. Elaboración propia.

En ítem 9, predomina la categoría “A veces” (44%), seguida de “Casi nunca” (25%), mientras que “casi siempre” representa un 16%. Por su parte, las categorías como “nunca” (10%) y “Siempre” (5%) son minoritarias, evidenciando una baja tendencia hacia la búsqueda autónoma de información para profundizar los contenidos académicos.

Estos resultados indican que el interés por ampliar el conocimiento no surge de manera interna en la mayoría de los estudiantes, sino que depende de factores externos. En términos de motivación intrínseca, ésta limitada exploración reduce la implicación en el aprendizaje, ya que el estudiante no asume un rol investigativo, lo que puede afectar la construcción de aprendizajes significativos y sostenidos.

Tabla 13

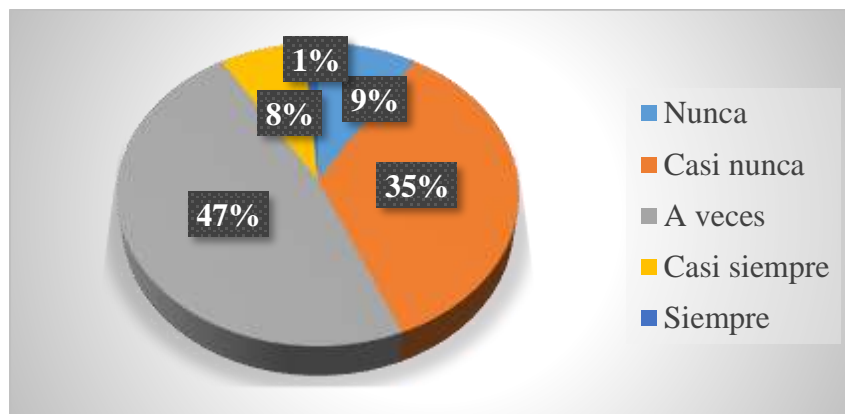
Consulta videos, libros o internet para ampliar los temas vistos en clase.

Ítem 10	Frecuencia
Nunca	7
Casi nunca	28
A veces	38
Casi siempre	6
Siempre	1
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 10

Consulta videos, libros o internet para ampliar los temas vistos en clase.



Nota. Elaboración propia.

Según la tabla y gráfico anterior, la categoría “A veces” (47%) predomina, seguida de “Casi nunca” (35%) y “Nunca” (9%). En contraste, las categorías altas como “Casi siempre” (8%) y “Siempre” (1%) presentan valores bajos, lo que nos muestra que la consulta de

recursos adicionales como videos, libros o internet no constituye una práctica habitual en la mayoría de los estudiantes.

Desde la curiosidad epistémica, esto refleja una baja iniciativa para profundizar en contenidos de manera autónoma, lo que evidencia que el aprendizaje no se orienta por un interés genuino. En término de motivación intrínseca, esta situación limita la exploración y el aprendizaje significativo, ya que los estudiantes tienden a cumplir con lo mínimo requerido sin involucrarse activamente en la ampliación del conocimiento.

Indicador: Interés por aprender contenidos nuevos

Tabla 14

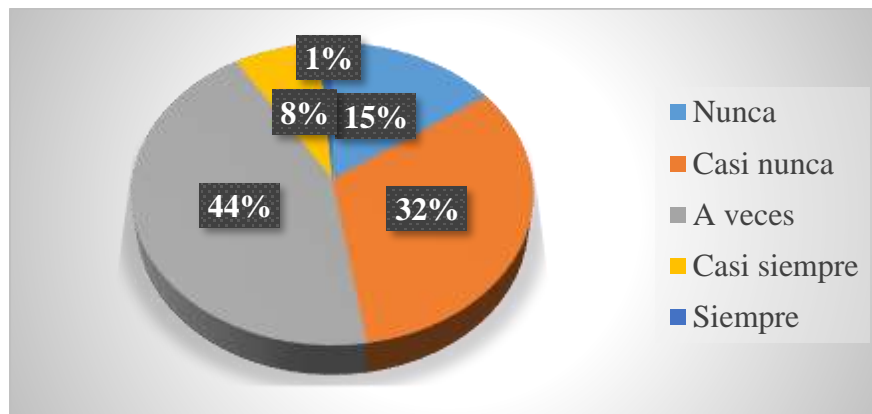
Siento entusiasmo cuando el docente presenta un tema nuevo.

Pregunta 11	Frecuencia
Nunca	12
Casi nunca	26
A veces	35
Casi siempre	6
Siempre	1
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Siento entusiasmo cuando el docente presenta un tema nuevo.



Nota. Elaboración propia.

En base a los datos anteriores se observa que la categoría “A veces” (44%) es la más seleccionada, seguida de “Casi nunca” (32%) y “Nunca” (15%). Por su parte, las respuestas en niveles altos como “Casi siempre” (8%) y “Siempre” (1%) son reducidas, lo que evidencia una tendencia intermedia-baja. Esta situación se puede relacionar con la problemática institucional, caracterizada por desinterés y baja participación en el aula. Desde la motivación intrínseca, se infiere una limitada presencia de interés genuino por el aprendizaje, lo que afecta la disposición del estudiante para involucrarse activamente en las actividades académicas.

Tabla 15

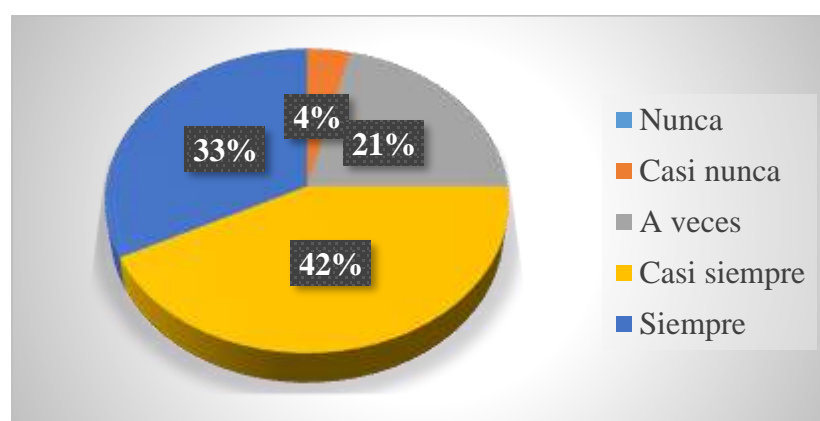
Cuando se presenta un tema nuevo, presto atención para comprenderlo mejor.

Ítem 12	Frecuencia
Nunca	0
Casi nunca	3
A veces	17
Casi siempre	34
Siempre	26
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 12

Cuando se presenta un tema nuevo, presto atención para comprenderlo mejor.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados muestran un predominio claro de las categorías “Casi siempre” (42%) y “Siempre” (33%), lo que indica que la mayoría de los estudiantes presta atención cuando se introduce un tema nuevo. En menor proporción se ubican “A veces” (21%) y “Casi nunca” (4%), evidenciando una tendencia favorable en este comportamiento. Este hallazgo sugiere que existe una disposición inicial hacia la comprensión de los contenidos; sin embargo, no todos los estudiantes mantienen este nivel de atención de forma constante. Esto refleja que, aunque hay apertura hacia el aprendizaje, aún se presentan limitaciones en la continuidad del interés.

Dimensión: Sentido de propósito

Indicador: Claridad de metas académicas a futuro

Tabla 16

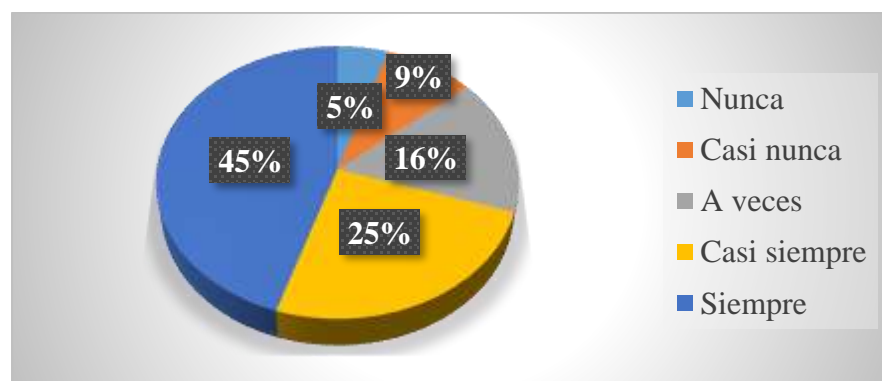
Tengo claras las metas académicas que deseo alcanzar al finalizar el bachillerato.

Ítem 13	Frecuencia
Nunca	4
Casi nunca	7
A veces	13
Casi siempre	20
Siempre	36
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 13

Tengo claras las metas académicas que deseo alcanzar al finalizar el bachillerato.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados evidencian que predominan las respuestas “Siempre” (45%) y “Casi siempre” (25%), lo que evidencia que la mayoría de los estudiantes tiene claridad sobre sus metas académicas. En menor proporción se ubican “A veces” (16%), “Casi nunca” (9%) y “Nunca” (5%), reflejando algunos casos con menor definición en sus objetivos. Este resultado representa un aspecto favorable frente a la problemática institucional, ya que contar con metas claras puede fortalecer el compromiso académico. Sin embargo, la presencia de estudiantes con menor claridad evidencia la necesidad de reforzar la orientación educativa.

Tabla 17

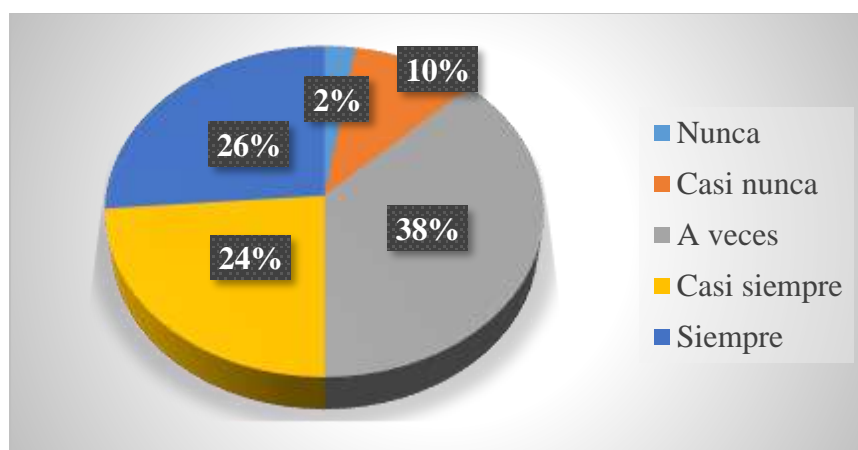
Relaciono mi esfuerzo académico actual con la carrera o profesión que deseo seguir.

Ítem 14	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	8
A veces	30
Casi siempre	19
Siempre	21
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 14

Relaciono mi esfuerzo académico actual con la carrera o profesión que deseo seguir.



Nota. Elaboración propia.

En el ítem 14, se observa una distribución más equilibrada, con predominio de “A veces” (38%), seguido de “Siempre” (26%) y “Casi siempre” (24%), mientras que “Casi

nunca” (10%) y “Nunca” (2%) presentan menor presencia. Estos resultados indican que la relación entre el esfuerzo académico y la proyección profesional no está plenamente consolidada en todos los estudiantes, manifestándose de forma ocasional, lo que puede afectar el compromiso académico.

Indicador: Percepción de utilidad del aprendizaje

Tabla 18

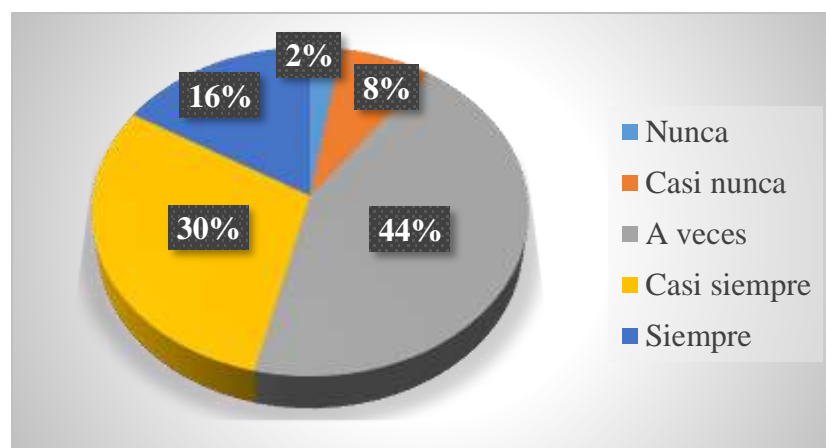
Considero que lo aprendido en clases será útil para mi futuro.

Pregunta 15	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	6
A veces	35
Casi siempre	24
Siempre	13
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 15

Considero que lo aprendido en clases será útil para mi futuro.



Nota. Elaboración propia.

Según el gráfico y tabla anterior, predomina la categoría “A veces” (44%), seguida de “Casi siempre” (30%), mientras que “Siempre” (16%), “Casi nunca” (8%) y “Nunca” (2%)

presentan menor presencia. Estos resultados sugieren que la utilidad del aprendizaje no es percibida de forma constante por la mayoría de los estudiantes, sino de manera ocasional, lo que refleja una débil conexión entre los contenidos académicos y su aplicación futura, que podría influir en el desinterés y la escasa implicación.

Tabla 19

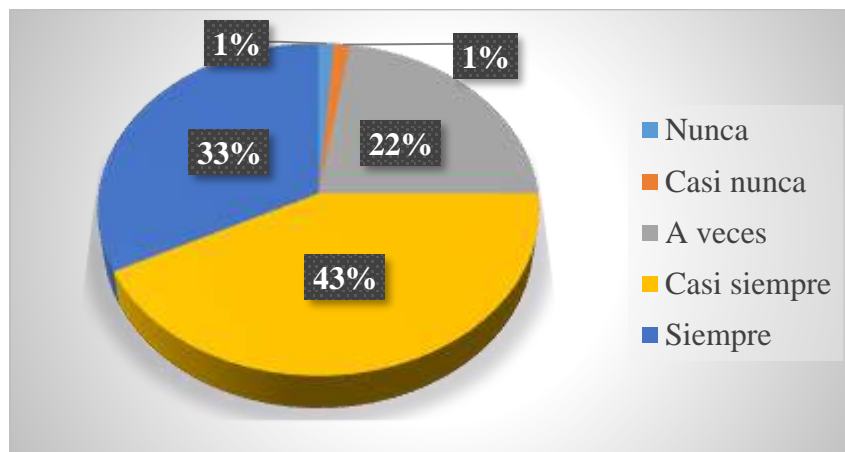
Creo que estudiar ahora me ayudará a cumplir mis metas personales.

Ítem 16	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	1
A veces	18
Casi siempre	34
Siempre	26
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 16

Creo que estudiar ahora me ayudará a cumplir mis metas personales.



Nota. Elaboración propia.

En base a los resultados del ítem 16, las respuestas “Casi siempre” (43%) y “Siempre” (33%) son las que predominan, seguidas de “A veces” (22%). Por otro lado tenemos “Casi nunca” y “nunca” en niveles casi nulos. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes reconoce que el estudio contribuye al cumplimiento de sus metas personales, lo

que refleja una percepción positiva del valor del esfuerzo académico, lo que representa una base favorable para fortalecer el compromiso; sin embargo, la presencia de respuestas intermedias sugiere que no todos logran mantener esta convicción de manera constante.

Dimensión: Satisfacción inherente

Indicador: Nivel de disfrute durante el proceso de estudio

Tabla 20

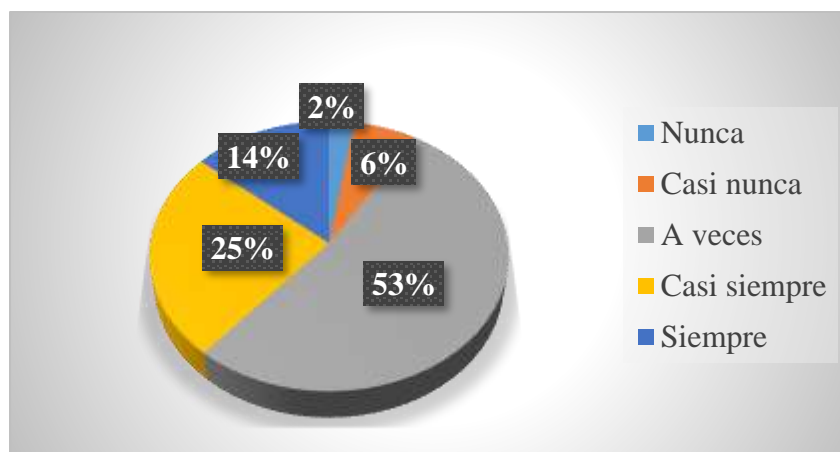
Disfruto aprender, aunque el contenido requiera esfuerzo.

Ítem 17	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	5
A veces	42
Casi siempre	20
Siempre	11
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 17

Disfruto aprender, aunque el contenido requiera esfuerzo.



Nota. Elaboración propia.

En el ítem 17, predomina la categoría “A veces” (53%), seguida de “Casi siempre” (25%) y “Siempre” (14%), mientras que “Casi nunca” (6%) y “Nunca” (2%) presentan menor frecuencia. Estos resultados muestran que el disfrute por el aprendizaje, incluso cuando

implica esfuerzo, no es constante en la mayoría de los estudiantes, reflejando una limitada disposición hacia el esfuerzo académico.

Desde la satisfacción inherente, esto indica que el proceso de aprender no siempre es experimentado como una actividad gratificante en sí misma. En términos de motivación intrínseca, ésta limitada conexión con el disfrute del aprendizaje puede reducir la persistencia y la disposición al esfuerzo, afectando la implicación del estudiante en actividades académicas.

Tabla 21

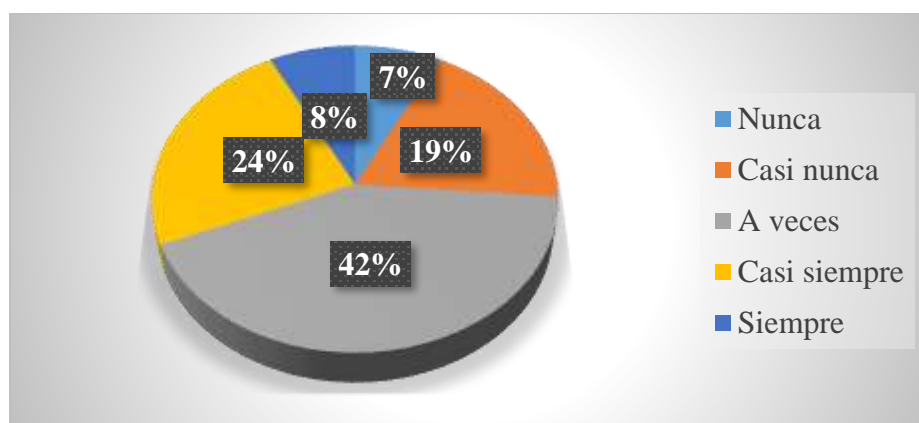
Disfruto el tiempo que dedico a estudiar y comprender los temas de clase.

Ítem 18	Frecuencia
Nunca	6
Casi nunca	15
A veces	34
Casi siempre	19
Siempre	6
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 18

Disfruto el tiempo que dedico a estudiar y comprender los temas de clase.



Nota. Elaboración propia.

En los resultados obtenido del ítem 18, predomina la categoría “A veces” (42%), seguida de “Casi siempre” (24%) y “Casi nunca” (19%), mientras que “Siempre” (8%) y

“Nunca” (7%) presentan menor frecuencia. Estos resultados muestran que el disfrute durante el tiempo de estudio no es una experiencia constante en los estudiantes, sino más bien ocasional.

Esto refleja que el aprendizaje no se vive como una experiencia positiva, lo que limita la internalización del proceso educativo. En término de motivación intrínseca, esta situación puede influir en una baja implicación académica, ya que el estudiante no encuentra en el aprendizaje una fuente de satisfacción personal sostenida.

Indicador: Grado de satisfacción al completar tareas

Tabla 22

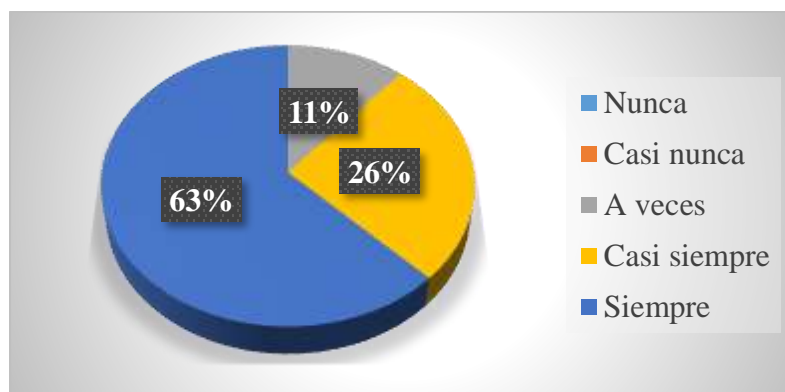
Siento satisfacción personal cuando termino correctamente una tarea.

Ítem 19	Frecuencia
Nunca	0
Casi nunca	0
A veces	9
Casi siempre	21
Siempre	50
Total	81

Nota. Elaboración propia.

Figura 19

Siento satisfacción personal cuando termino correctamente una tarea.



Nota. Elaboración propia.

En el ítem 19, predomina ampliamente la categoría “Siempre” (63%), seguida de “Casi siempre” (26%) y “A veces” (11%). Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes experimenta satisfacción personal al completar correctamente sus tareas, reflejando una valoración positiva del logro académico. En relación con la problemática institucional, este aspecto constituye un elemento favorable que puede fortalecer el compromiso; sin embargo, no siempre se traduce en una implicación constante en otras actividades académicas.

Tabla 23

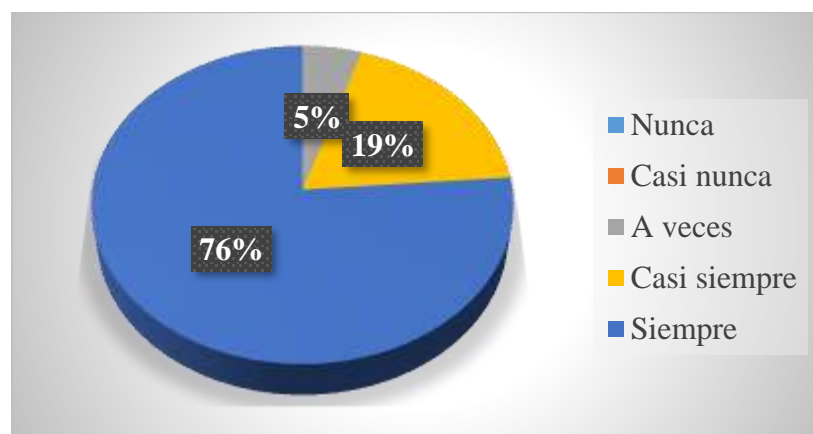
Me siento orgulloso de mí mismo cuando logro buenos resultados académicos.

Pregunta 20	Frecuencia
Nunca	0
Casi nunca	0
A veces	4
Casi siempre	15
Siempre	61
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 20

Me siento orgulloso de mí mismo cuando logro buenos resultados académicos.



Nota. Elaboración propia.

En la tabla y gráfico anterior, se puede evidenciar que predomina de manera notable la categoría “Siempre” (76%), seguida de “Casi siempre” (19%) y “A veces” (5%). Estos resultados indican que los estudiantes experimentan un alto nivel de orgullo personal frente a sus logros académicos, lo que refleja una valoración positiva del rendimiento. Este aspecto representa una fortaleza; sin embargo, no garantiza por sí solo una participación constante o un compromiso sostenido.

Resultados del Desempeño Académico

Dimensión: Desempeño cognitivo

Indicador: Promedio ponderado

Para el análisis de los promedios generales obtenidos mediante el análisis documental, se procedió a categorizar la información utilizando la escala de niveles de logro de aprendizaje establecida en el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00031-A y el Reglamento a la LOEI.

Tabla 24

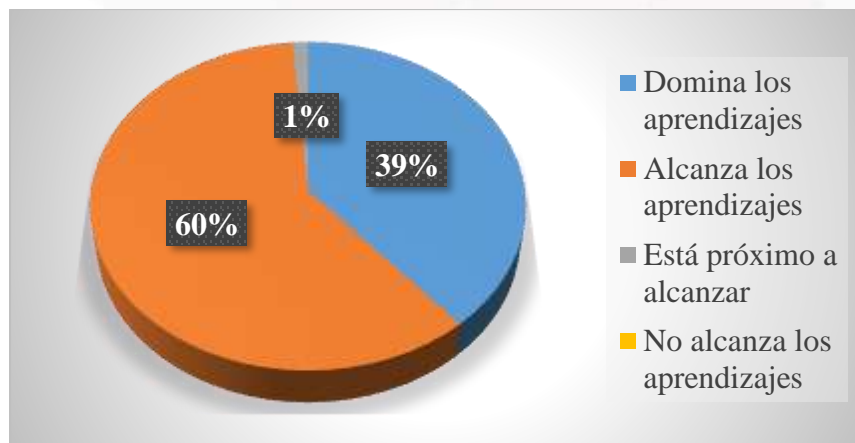
Nivel de aprendizaje alcanzado

Nivel de aprendizaje	Siglas	Estudiantes	%
Domina los aprendizajes	DA10-9	31	38,75%
Alcanza los aprendizajes	AA 8,99-7	48	60,00%
Está próximo a alcanzar	PA 6,99-4,01	1	1,25%
No alcanza los aprendizajes	NA ≤4	0	0,00%
Total		80	100%

Nota. Elaboración propia.

Figura 21

Nivel de aprendizaje alcanzado



Nota. Elaboración propia.

La tabla 24 presenta los resultados del nivel de aprendizaje alcanzado, evaluando específicamente la dimensión cognitiva del desempeño académico. Los resultados muestran que el 60% de los estudiantes se ubican en el nivel “Alcanza los aprendizajes” con promedio entre 9 y 10; mientras que un 39% aproximadamente logra el nivel de “Domina los aprendizajes” con promedios entre 7 y 8.99. Por otro lado, solo el 1% se ubica en el nivel “Próximo a alcanzar” con calificaciones superiores a 4 e inferior a 7.

Estos resultados evidencian un alto nivel de logro en términos cognitivos, como el nivel de conocimiento, comprensión y dominio conceptual alcanzado por los estudiantes. Esto implica que la mayoría de ellos, no solo comprenden los contenidos, sino que en muchos casos, logra un manejo profundo de los mismos, lo que permite valorar la aplicación práctica de estos conocimientos.

Es así como se confirma la necesidad de fortalecer la motivación intrínseca, ya que la mayoría de la población se limita a cumplir con los estándares mínimos, pero existe un margen significativo para alcanzar un rendimiento excelente mediante el desarrollo de competencias en los estudiantes. Sin embargo, considerando que el desempeño académico es

un constructo multidimensional, estos hallazgos deben articular con otras dimensiones para lograr una interpretación más integrada

Dimensión: Afectivo

Indicador: Nivel de interés en actividades académicas

Tabla 25

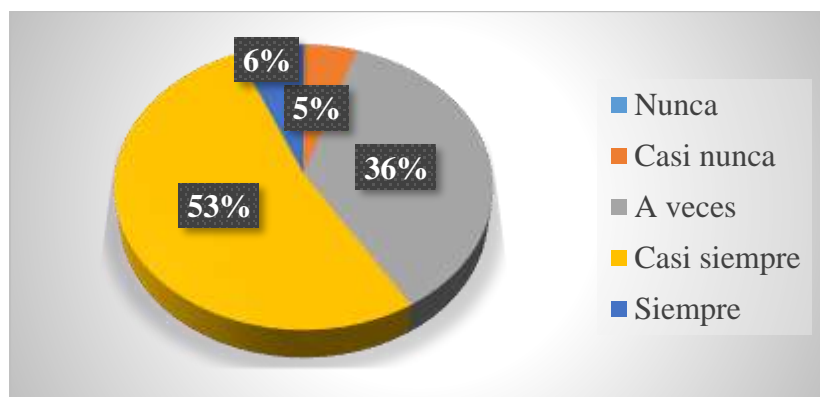
Mantengo interés durante las explicaciones del docente.

Ítem 1	Frecuencia
Nunca	0
Casi nunca	4
A veces	29
Casi siempre	42
Siempre	5
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 22

Mantengo interés durante las explicaciones del docente.



Nota. Elaboración propia.

El gráfico 22 muestran que la mayoría de los estudiantes se concentra en las opciones “casi siempre” (53%) y “a veces” (36%), lo que indica que el interés durante las explicaciones del docente está presente, pero no de manera constante. Son pocos los que afirman mantenerlo siempre (6%), y una minoría señala que ocurre con poca frecuencia (5%), sin registrar respuestas en “nunca”.

Estos resultados evidencian un comportamiento variable en la participación durante las clases. Asimismo, el hecho de que varios estudiantes indiquen que solo “a veces” mantienen el interés sugiere que este puede depender de la metodología usada en clases, lo cual se relaciona con una participación limitada e irregular de los estudiantes dentro del proceso educativo.

Tabla 26

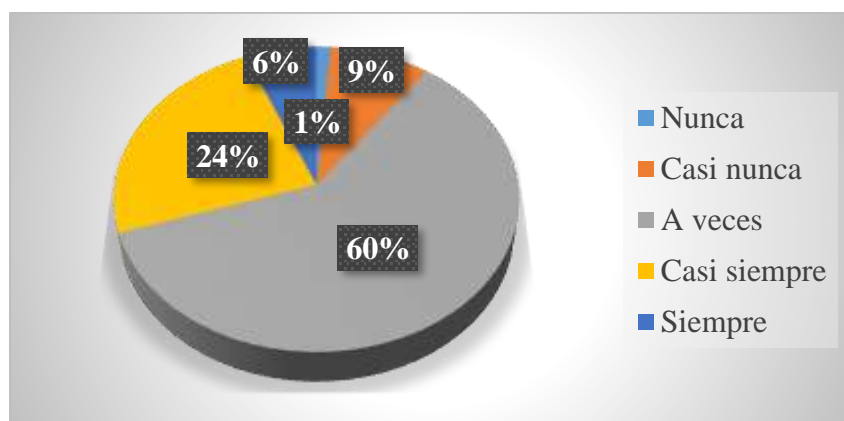
Realizo con entusiasmo las diferentes actividades de aprendizaje.

Ítem 2	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	7
A veces	48
Casi siempre	19
Siempre	5
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 23

Realizo con entusiasmo las diferentes actividades de aprendizaje.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 2 muestran que la mayor parte de los estudiantes se concentra en la opción “a veces” (60%), seguida de “casi siempre” (24%), mientras que un grupo menor señala “siempre” (6%). Por otro lado, existen respuestas en “casi nunca” (9%) y “nunca” (1%), lo que indica que también hay estudiantes con baja frecuencia en este aspecto.

En este sentido, se observa que la conducta evaluada dentro del desempeño académico no se presenta de manera constante, sino variable, predominando una participación intermedia. Esto sugiere que el comportamiento académico del estudiantado es irregular en este aspecto, lo cual se relaciona con la problemática identificada sobre la limitada implicación y el cumplimiento no sostenido en las actividades escolares.

Indicador: Grado de agrado hacia el aprendizaje

Tabla 27

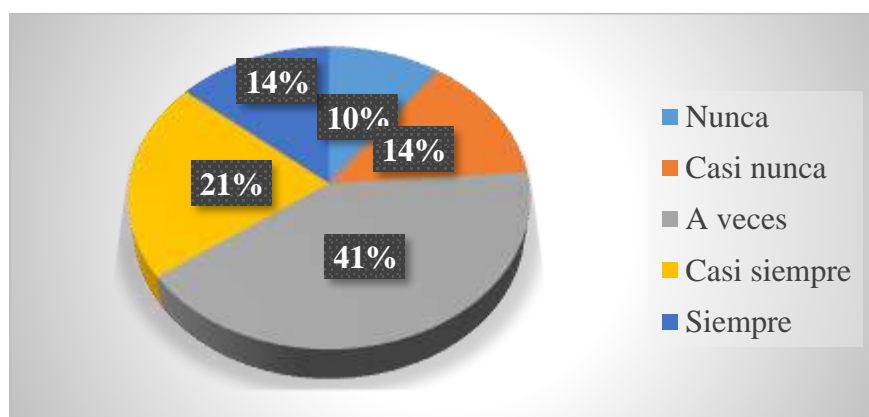
Disfruto asistir a clases.

Ítem 3	Frecuencia
Nunca	8
Casi nunca	11
A veces	33
Casi siempre	17
Siempre	11
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 24

Disfruto asistir a clases.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la pregunta 3 evidencian que la mayor proporción de estudiantes se ubica en la opción “a veces” (41%), seguida de “casi siempre” (21%). En menor medida, se

registran las categorías “casi nunca” (14%), “siempre” (14%) y “nunca” (10,00%), lo que muestra la presencia tanto de niveles intermedios como bajos y altos en este aspecto.

A partir de estos datos, se observa que la conducta evaluada dentro del desempeño académico no es constante en la mayoría de los estudiantes, predominando un comportamiento intermedio. Esto permite identificar que existen variaciones en la forma en que los estudiantes asumen este componente del desempeño, lo cual se vincula con la problemática planteada, donde se evidencian dificultades en la implicación sostenida dentro del proceso educativo.

Tabla 28

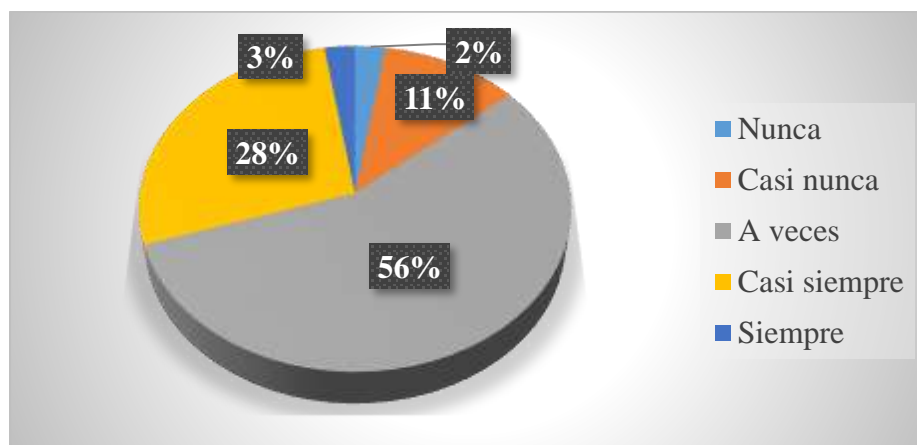
Disfruto aprender cuando comprendo la utilidad de los temas estudiados.

Ítem 4	Frecuencia
Nunca	2
Casi nunca	9
A veces	45
Casi siempre	22
Siempre	2
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 25

Disfruto aprender cuando comprendo la utilidad de los temas estudiados.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la pregunta 4 evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubica en la categoría “a veces” (56%), seguida de “casi siempre” (28%). Esto indica que la conducta evaluada no se presenta de forma constante, sino con una frecuencia intermedia en la mayoría de los casos. En menor proporción, se registran respuestas en “casi nunca” (11%), mientras que las opciones “nunca” (2%) y “siempre” (3%) presentan una participación reducida.

En este sentido, se puede interpretar que este aspecto del desempeño académico no se manifiesta de forma constante en el estudiantado, sino que presenta variaciones según las condiciones del proceso educativo. Esta situación se relaciona con la problemática identificada, en la que se evidencian niveles irregulares en la participación y el cumplimiento académico de los estudiantes.

Dimensión: Conductual

Indicador: Cumplimiento de tareas en el tiempo establecido

Tabla 29

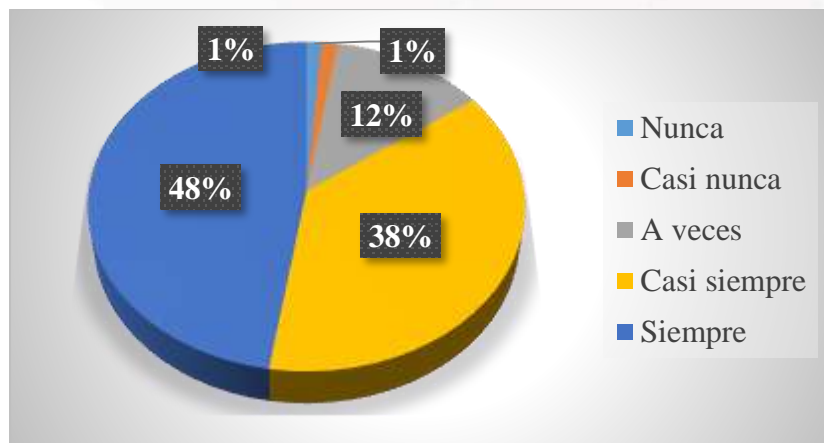
Entrego las tareas dentro del plazo establecido.

Ítem 5	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	1
A veces	10
Casi siempre	30
Siempre	38
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 26

Entrego las tareas dentro del plazo establecido.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 5 muestran que la mayor proporción de estudiantes se concentra en las categorías “siempre” (48%) y “casi siempre” (38%), lo que evidencia que la conducta evaluada se presenta con alta frecuencia en el estudiantado. En menor medida, se registran respuestas en “a veces” (12%), mientras que las opciones “casi nunca” (1%) y “nunca” (1%) tienen una presencia mínima.

A partir de estos resultados, se puede interpretar que el cumplimiento de tareas en el tiempo establecido es un aspecto que se presenta de manera favorable en la mayoría de los estudiantes, lo que contribuye a un adecuado desarrollo de su proceso académico. No obstante, la presencia de algunos casos donde este comportamiento no se mantiene de forma constante evidencia que aún existen dificultades en la organización y responsabilidad académica, lo cual se relaciona con la problemática identificada sobre el cumplimiento irregular de tareas en ciertos estudiantes.

Tabla 30

Cumplo a tiempo mis actividades académicas porque considero importante mi aprendizaje.

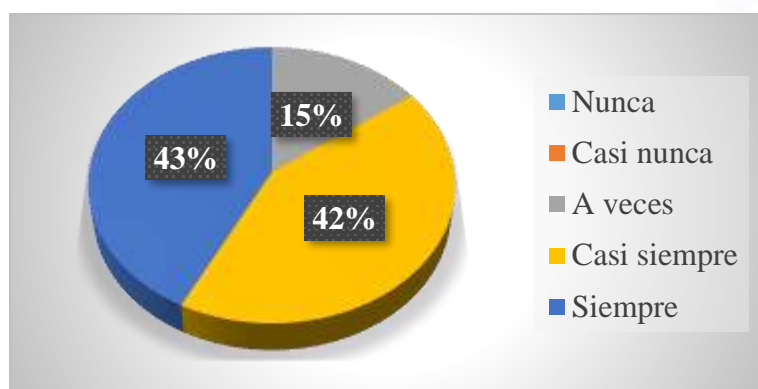
Ítem 6	Frecuencia
Nunca	0

Casi nunca	0
A veces	12
Casi siempre	34
Siempre	34
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 27

Cumpla a tiempo mis actividades académicas porque considero importante mi aprendizaje.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados de la pregunta 6 muestran que la mayoría de los estudiantes manifiesta que la conducta evaluada se presenta con alta frecuencia, evidenciado en las opciones “siempre” (43%) y “casi siempre” (42%). En menor medida, un grupo indica que ocurre “a veces” (15%), sin registrar respuestas en “casi nunca” ni “nunca”. Estos datos permiten observar que este aspecto del desempeño académico se encuentra presente de manera constante en el estudiantado.

A partir de estos resultados, se puede interpretar que los estudiantes, en su mayoría, cumplen con sus actividades en el tiempo establecido no solo por obligación, sino porque reconocen la importancia de su proceso de aprendizaje. Esto refleja una actitud positiva frente a sus responsabilidades académicas; sin embargo, la presencia de algunos casos donde esta conducta no se mantiene de forma constante evidencia que dicha valoración no es homogénea en todo el grupo.

Indicador: Respeto de normas académicas en clase

Tabla 31

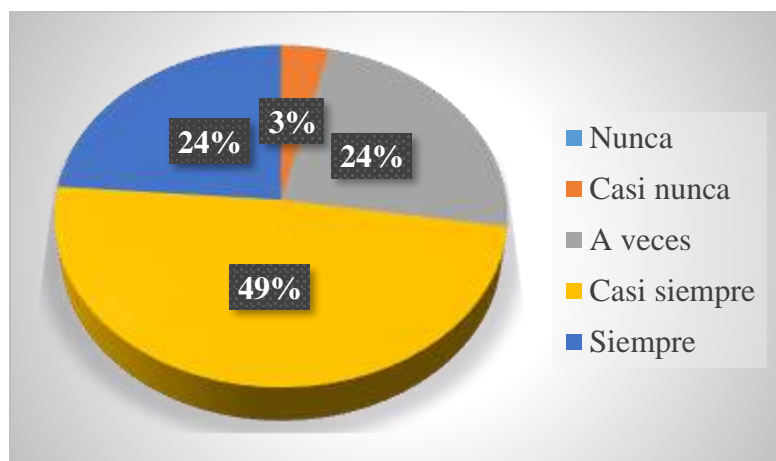
Respeto las normas de convivencia durante las clases.

Ítem 7	Frecuencia
Nunca	
Casi nunca	3
A veces	19
Casi siempre	39
Siempre	19
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 28

Respeto las normas de convivencia durante las clases.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 7 evidencian que la mayoría de los estudiantes señala que respeta las normas de convivencia durante las clases, ya que el 49% de estudiantes indican que lo hacen casi siempre y el 24%, siempre. Por otro lado, un grupo menor manifiesta que lo cumple a veces (24%) y pocos estudiantes señalan que casi nunca lo hacen (3%), sin registrar respuestas en la opción nunca.

A partir de estos resultados, se puede interpretar que el respeto de las normas de convivencia se presenta de manera frecuente en el aula. No obstante, la presencia de

estudiantes que no mantienen este comportamiento de forma constante evidencia que aún existen ciertas dificultades en el cumplimiento de normas, lo que puede influir en la dinámica de clase y en la forma en que se desarrollan las actividades escolares.

Tabla 32

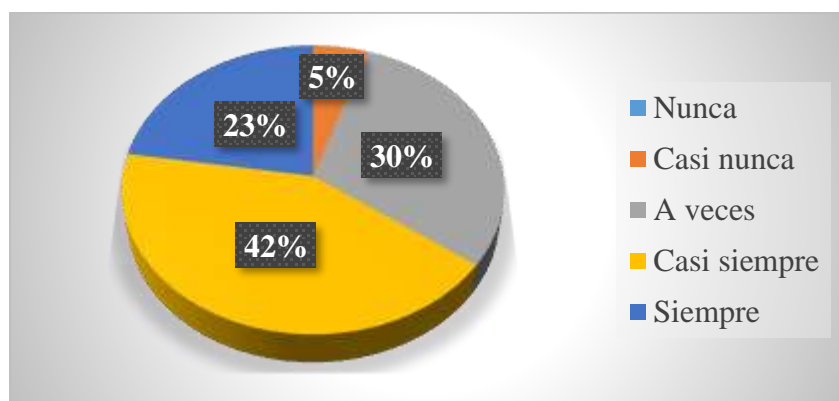
Mantengo disciplina y atención en el aula.

Ítem 8	Frecuencia
Nunca	
Casi nunca	4
A veces	24
Casi siempre	34
Siempre	18
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 29

Mantengo disciplina y atención en el aula.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 8 evidencian que una parte importante de los estudiantes señala que mantiene disciplina y atención en el aula, ya que el 42% indican que lo hacen casi siempre y el 23% lo hace siempre. Sin embargo, también se observa que alrededor del 30% estudiantes manifiestan que solo lo hacen a veces y el 5% casi nunca, lo que muestra que este comportamiento no se mantiene con la misma regularidad en todos los casos.

A partir de estos resultados, se puede interpretar que, aunque existe una tendencia favorable hacia la disciplina y la atención durante las clases, esta no se sostiene de manera constante en todo el grupo. Esto refleja que aún hay estudiantes que presentan dificultades para mantener la concentración y el orden en el aula, lo cual puede afectar el desarrollo normal de las actividades académicas y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dimensión: Social

Indicador: Frecuencia de colaboración con compañeros

Tabla 33

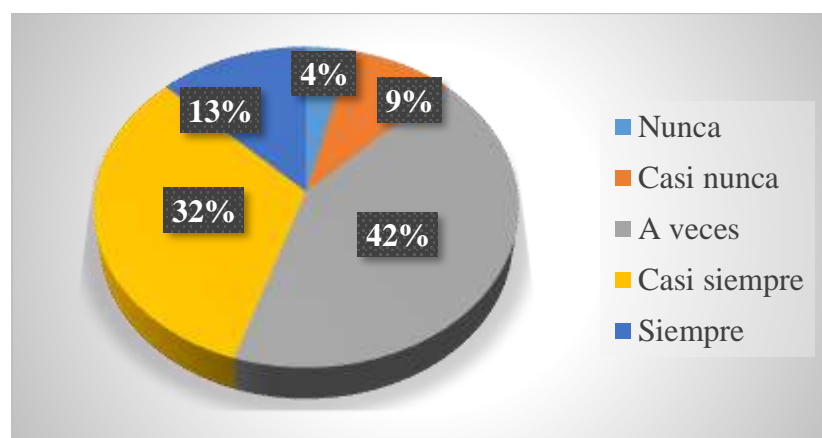
Ayudo a mis compañeros cuando les cuesta realizar alguna actividad.

Ítem 9	Frecuencia
Nunca	3
Casi nunca	7
A veces	34
Casi siempre	26
Siempre	10
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 30

Ayudo a mis compañeros cuando les cuesta realizar alguna actividad.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 9 muestran que una parte importante de los estudiantes presenta esta conducta con cierta regularidad. El 42% indica que ocurre “a veces” y el 32% “casi siempre”. En menor proporción, el 13% señala que “siempre” lo realiza, mientras que un grupo más reducido reporta baja frecuencia, con un 9% en “casi nunca” y un 4% manifiesta que “nunca” ayuda a sus compañeros.

A partir de estos datos, se puede entender que este comportamiento aún no está completamente consolidado, es decir, no todos los estudiantes ayudan a sus compañeros cuando se enfrentan a actividades que les cuesta realizar. En término de motivación intrínseca, la limitada interacción solidaria puede reducir las oportunidades de aprendizaje compartido y el desarrollo de un sentido de pertenencia, elementos que favorecen la implicación activa en el entorno educativo.

Tabla 34

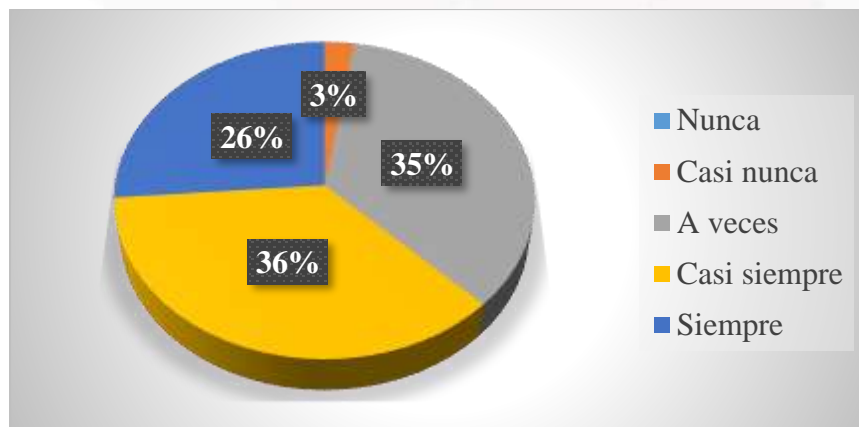
Colaboro con mis compañeros porque compartir ideas también fortalece mi aprendizaje.

Ítem 10	Frecuencia
Nunca	
Casi nunca	2
A veces	28
Casi siempre	29
Siempre	21
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 31

Colaboro con mis compañeros porque compartir ideas también fortalece mi aprendizaje.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 10 evidencian que la mayoría de los estudiantes señala que colabora con sus compañeros porque reconoce que compartir ideas fortalece su aprendizaje, ya que el 36% indican que lo hacen casi siempre y el 26% siempre. Por otra parte, el 35% manifiestan que lo realizan a veces y un grupo reducido del 3% señala que casi nunca lo hace, sin registrar respuestas en la opción nunca.

A partir de estos resultados, se puede interpretar que la colaboración entre compañeros está presente en el aula, aunque no se da de manera constante en todos los casos. En términos de motivación intrínseca, una parte importante del estudiantado participa en el intercambio de ideas, todavía existen estudiantes que no lo hacen con regularidad, lo que limita las oportunidades de aprendizaje compartido y la construcción colectiva del conocimiento dentro del grupo.

Indicador: Participación en actividades grupales

Tabla 35

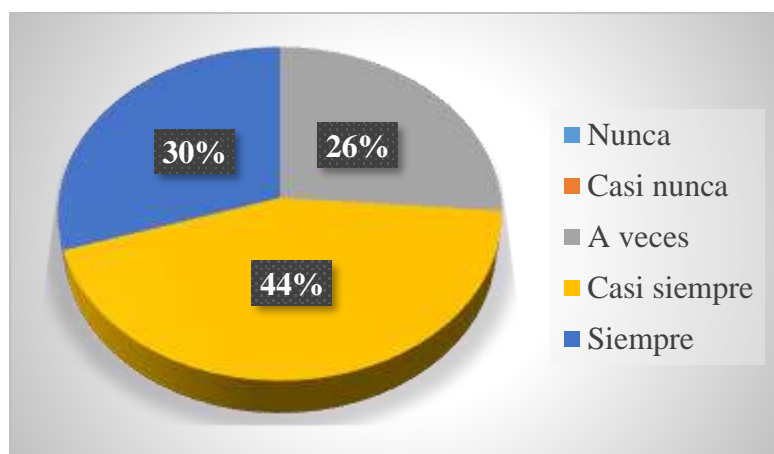
Participo activamente en trabajos en equipo.

Ítem 11	Frecuencia
Nunca	0
Casi nunca	0
A veces	21
Casi siempre	35
Siempre	24
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 32

Participo activamente en trabajos en equipo.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 11 evidencian que la mayoría de los estudiantes señala que participa activamente en trabajos en equipo, aunque no sea uniforme, ya que el 44% indican que lo hacen casi siempre y el 30%, siempre. Por otro lado, el 26% de los estudiantes manifiestan que solo participan a veces, sin registrar respuestas en las opciones de menor frecuencia.

Esto indica que, si bien existe disposición hacia el trabajo colaborativo, no todos logran involucrarse con la misma constancia. En términos de motivación intrínseca, esta

variabilidad puede afectar la calidad del aprendizaje compartido ya que puede limitar el aprovechamiento de estas actividades como espacios de interacción y construcción conjunta del aprendizaje.

Tabla 36

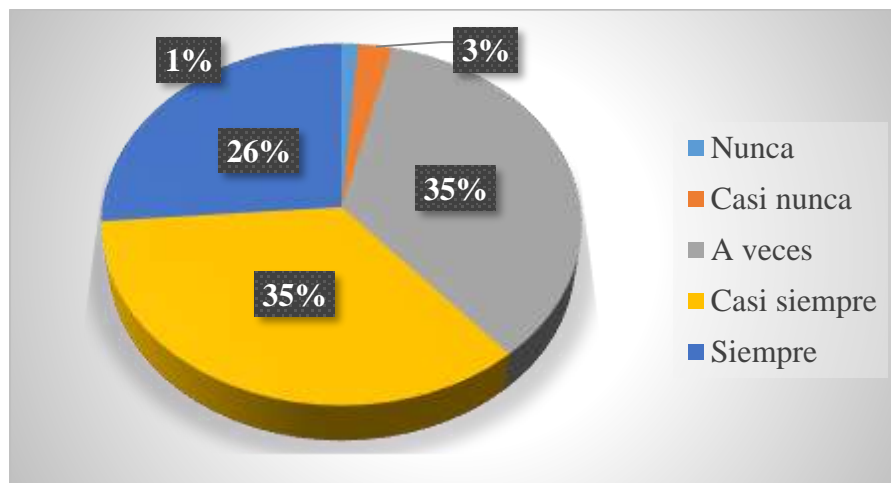
Aporto ideas durante las actividades colaborativas.

Ítem 12	Frecuencia
Nunca	1
Casi nunca	2
A veces	28
Casi siempre	28
Siempre	21
Total	80

Nota. Elaboración propia.

Figura 33

Aporto ideas durante las actividades colaborativas.



Nota. Elaboración propia.

Los resultados del ítem 12 evidencian que una parte importante de los estudiantes señala que aporta ideas durante las actividades colaborativas, ya que el 35% indican que lo hacen casi siempre y el 26%, siempre. Sin embargo, también se observa que el 35% de estudiantes manifiestan que solo lo hacen a veces, mientras que un grupo reducido señala que casi nunca (3%) o nunca (1%) participa de esta manera.

A partir de estos resultados, se puede interpretar que, el aporte de ideas en actividades colaborativas se presenta de manera variable entre los estudiantes. Desde la dimensión social, esto refleja que la participación activa no está plenamente consolidada en todos los casos. En término de motivación intrínseca, la poca implicación en el intercambio de ideas puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación del aprendizaje dentro del entorno.

Tabla 37

Matriz de análisis e interpretación de resultados por variable y dimensión

Variable	Dimensión	Interpretación
Motivación intrínseca	Autonomía	<p>Al considerar en conjunto los ítems relacionados con la autonomía, se observa que los estudiantes no presentan un comportamiento completamente uniforme. En algunos aspectos, como la organización del tiempo y la preparación para evaluaciones, se evidencian tendencias relativamente favorables hacia la toma de decisiones propias. Sin embargo, en indicadores relacionados con la iniciativa, como el inicio de actividades sin recordatorio o el adelanto de tareas, predominan respuestas no tan favorables.</p> <p>En este sentido, la autonomía se manifiesta de forma parcial, lo que sugiere que los estudiantes poseen cierta capacidad de autorregulación, pero aún no la aplican de manera constante en todas sus actividades académicas. Esta situación permite comprender por qué se presentan dificultades en la participación y en el cumplimiento oportuno de tareas, tal como se plantea en la problemática del estudio.</p>
	Sentido de competencia	<p>Al analizar de manera conjunta los ítems relacionados con el sentido de competencia, se observa que los estudiantes presentan niveles variables en la percepción de sus propias capacidades académicas. Aunque en algunos casos se evidencian tendencias favorables hacia la confianza en la realización de tareas, predominan respuestas intermedias que reflejan inseguridad o fluctuaciones en dicha percepción.</p>

En este contexto, el sentido de competencia no se encuentra plenamente consolidado, ya que los estudiantes no siempre se perciben capaces de afrontar con seguridad las exigencias académicas. Esta situación puede influir en la forma en que enfrentan tareas complejas, limitando su persistencia y nivel de implicación. A partir de ello, se puede inferir que fortalecer la percepción de competencia resulta clave para mejorar la disposición hacia el aprendizaje, promoviendo una participación más segura y constante en el desarrollo de las actividades académicas.

Curiosidad epistémica

De manera general, la curiosidad epistémica en los estudiantes se manifiesta de forma irregular, evidenciando que el interés por profundizar y ampliar los contenidos no se mantiene de manera constante. Aunque existe cierta disposición inicial hacia el aprendizaje, especialmente cuando se introducen nuevos temas, esta no siempre se traduce en una actitud activa de exploración o búsqueda autónoma de información.

En relación con la problemática institucional, esta situación refleja limitaciones en la iniciativa académica y en el compromiso con el aprendizaje, lo que incide en una participación poco sostenida dentro del aula. Desde la motivación intrínseca, se infiere que el interés genuino por aprender aún no se encuentra consolidado, por lo que resulta necesario fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan una mayor implicación, curiosidad y autonomía en el proceso formativo.

Sentido de propósito

El sentido de propósito en los estudiantes muestra una tendencia favorable, evidenciándose que una parte importante reconoce la importancia del estudio y su relación con metas personales y académicas. Sin embargo, esta claridad no se mantiene de manera uniforme en todos los casos, ya que aún se presentan dificultades para vincular de forma

constante el esfuerzo actual con la proyección profesional y la utilidad del aprendizaje.

Estos resultados reflejan que, aunque existen bases positivas en cuanto a orientación y metas, la conexión entre el aprendizaje y el futuro no está completamente consolidada, lo que puede influir en un compromiso académico fluctuante. En consecuencia, se infiere que el sentido de propósito está presente, pero requiere fortalecerse para lograr una implicación más consciente, sostenida y significativa en el proceso formativo.

Satisfacción inherente

La satisfacción inherente presenta un comportamiento mixto en los estudiantes. Por un lado, se evidencian niveles altos de satisfacción y orgullo frente a los logros académicos, lo que refleja una valoración positiva del resultado obtenido. Sin embargo, el disfrute durante el proceso de estudio y aprendizaje no se manifiesta con la misma intensidad, presentándose de forma más irregular.

En ese sentido, los resultados muestran que, aunque los estudiantes valoran el logro final, no siempre experimentan el aprendizaje como una actividad gratificante en sí misma, lo que puede incidir en la falta de interés y en la participación poco constante. Desde la motivación intrínseca, se infiere que la satisfacción está más asociada al resultado que al proceso, por lo que es necesario fortalecer estrategias que promuevan el disfrute del aprendizaje para consolidar una implicación más sostenida.

Desempeño académico

Cognitivo

Los estudiantes en su mayoría comprenden los contenidos y, en varios casos, alcanzan un dominio que les permite aplicarlos de manera adecuada. Sin embargo, también se observa que gran parte del grupo se mantiene en niveles esperados, lo que sugiere un cumplimiento más orientado a lo mínimo requerido que a la excelencia. En este contexto, se hace necesario fortalecer la motivación intrínseca, ya que esta podría

impulsar un mayor compromiso con el aprendizaje y favorecer desempeños más altos.

Afectivo

El desempeño afectivo permite evidenciar que la participación, el interés y la implicación de los estudiantes durante el desarrollo de las clases no se mantienen de manera constante, sino que presentan variaciones en su comportamiento. Si bien se observa que estos aspectos están presentes en el aula, no logran sostenerse de forma continua en todos los estudiantes, lo que refleja una implicación académica fluctuante dentro del proceso educativo.

Estos resultados ponen en evidencia que una parte del estudiantado no mantiene un nivel estable de participación y atención durante las actividades académicas, lo que puede incidir en su proceso formativo. Esta situación sugiere que el desarrollo de las clases y las condiciones del entorno educativo influyen en la forma en que los estudiantes se involucran, lo cual se vincula con las dificultades previamente identificadas en cuanto a la participación y el cumplimiento académico.

Conductual

Los estudiantes tienden a cumplir de manera adecuada con sus responsabilidades académicas. En aspectos como la entrega de tareas a tiempo y el cumplimiento de actividades, la mayoría actúa con bastante regularidad, lo que refleja un nivel aceptable de compromiso con sus obligaciones académicas. De igual forma, el respeto a las normas de convivencia durante las clases suele darse con frecuencia, lo que favorece un ambiente adecuado para el desarrollo de las actividades.

Sin embargo, al observar la disciplina y la atención en el aula, se notan algunas diferencias entre los estudiantes. No todos mantienen estos aspectos de manera constante durante las clases. Esto sugiere que, aunque existen bases positivas en el comportamiento académico, no todos los estudiantes se desempeñan de la misma forma. Estas diferencias se

reflejan en cómo cada uno asume la disciplina, la atención y el cumplimiento de sus responsabilidades dentro del proceso educativo.

Social

El desempeño social de los estudiantes se caracteriza por una participación moderada en las actividades colaborativas. Aunque una parte importante del grupo trabaja con sus compañeros, participa en actividades en equipo y aporta ideas, estas acciones no se mantienen de forma constante en todos los casos, sino que se presentan con cierta regularidad.

En este sentido, se puede decir que, aunque existen condiciones favorables para el trabajo colaborativo en el aula, no todos los estudiantes participan con el mismo nivel de compromiso. Esto se nota especialmente en el aporte de ideas y en la colaboración activa, donde todavía hay diferencias en la implicación de los estudiantes. Esta situación puede limitar el aprovechamiento de estas actividades como una oportunidad para fortalecer el aprendizaje compartido y la interacción entre compañeros.

Nota. Elaboración propia.

Análisis de Fiabilidad de Resultados

Con el propósito de evaluar la consistencia interna de los instrumentos utilizados, se calculó el Alfa de Cronbach para cada una de las escalas aplicadas. Este coeficiente permitió determinar la fiabilidad de los ítems que conforman las variables de estudio. Los resultados evidencian niveles adecuados de consistencia interna, lo que respalda la calidad de los instrumentos empleados.

Tabla 38

Coefficientes de fiabilidad de los instrumentos

Variable	Número de ítems	Alfa de Cronbach (α)
Motivación intrínseca	20	0.85
Desempeño académico	12	0.80

Nota. Elaboración propia. Valores de $\alpha \geq .70$ indican una adecuada consistencia interna.

Los coeficientes obtenidos ($\alpha = 0,85$ para motivación intrínseca y $\alpha = 0,80$ para desempeño académico) se ubican dentro de los rangos aceptables en investigación social. Esto indica una adecuada coherencia interna entre los ítems de cada escala. En consecuencia, los instrumentos utilizados presentan fiabilidad suficiente para sustentar el análisis de las variables.

Análisis de la Relación entre Variables

Con el propósito de determinar la relación entre las variables de estudio, motivación intrínseca y desempeño académico, se aplicó una prueba estadística de correlación. En este sentido, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, considerando la naturaleza ordinal de los datos recolectados. Los resultados muestran que el coeficiente de Spearman fue $\rho = -0.02$, este resultado indica una relación prácticamente nula entre las variables, lo que sugiere la ausencia de asociación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico en la muestra analizada.

Tabla 39

Correlación entre motivación intrínseca y desempeño académico

Variabes	ρ (Spearman)
Motivación intrínseca – Desempeño académico	-0.02

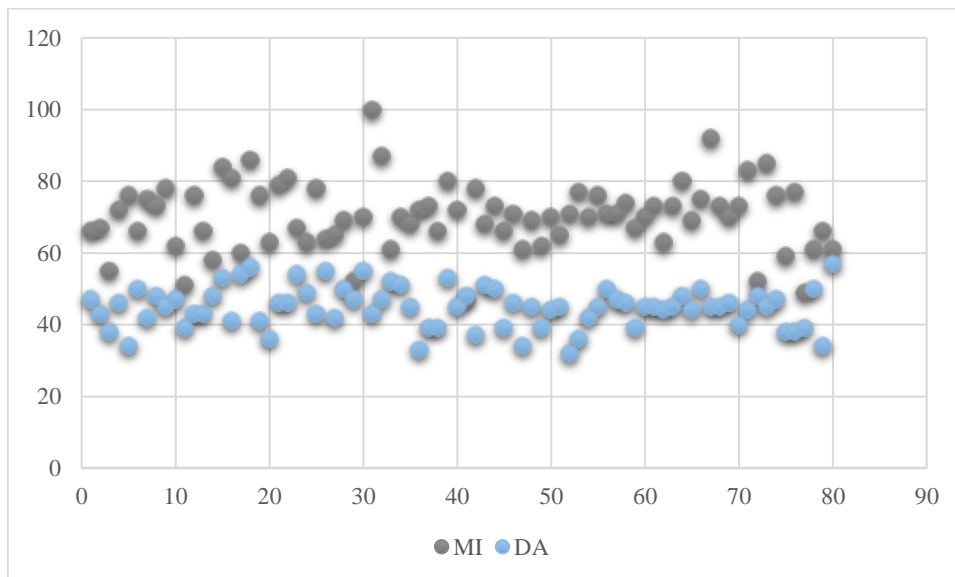
Nota. Elaboración propia.

Análisis de Distribución de Datos

La figura 34 evidencia la distribución de los datos correspondientes a las variables Motivación Intrínseca (MI) y Desempeño Académico (DA) en la muestra estudiada. Esta permite apreciar diferencias en la amplitud de dispersión entre ambas variables, evidenciando que la Motivación Intrínseca posee mayor variabilidad en los puntajes obtenidos, mientras que el Desempeño Académico mantiene una distribución más estable y concentrada.

Figura 34

Distribución de los datos



Nota. Elaboración propia.

En general, los puntajes de Motivación Intrínseca se concentran principalmente entre 60 y 80 puntos, lo que refleja que la mayoría de los estudiantes presentan niveles medios y altos de motivación. Aunque aparecen algunos casos con valores más elevados, cercanos a 90 y 100 puntos, estos son menos frecuentes dentro de la muestra.

En cuanto al Desempeño Académico, los resultados muestran una distribución más uniforme, ubicándose en su mayoría entre 40 y 55 puntos. A diferencia de la Motivación Intrínseca, esta variable presenta menor dispersión, lo que evidencia una mayor estabilidad en los resultados obtenidos por los estudiantes

Los resultados obtenidos no presentan diferencias extremas ni comportamientos irregulares, por lo que puede apreciarse una tendencia relativamente homogénea en la muestra analizada. Si bien existen algunos valores aislados en la variable Motivación Intrínseca, estos no modifican la tendencia predominante observada en los datos.

Análisis de Resultados de la Entrevista a Docentes

El análisis de las entrevistas realizadas a los docentes permitió identificar patrones comunes en relación con las dimensiones de la motivación y el comportamiento estudiantil. Dado que la entrevista no fue estructurada directamente por dimensiones, se realizó un proceso de categorización temática, organizando las respuestas en función de los ejes analíticos definidos en la investigación.

En cuanto a la autonomía, los docentes coinciden en señalar que esta se encuentra limitada en la mayoría de los estudiantes. Se observa una dependencia marcada de recordatorios, supervisión constante y acompañamiento docente para cumplir con las tareas y prepararse para las evaluaciones. Aunque existe un grupo reducido de estudiantes que muestra iniciativa y capacidad de autorregulación, este no representa la tendencia general, lo que sugiere un bajo desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo.

Respecto al sentido de competencia, se identifican diferencias significativas entre los estudiantes. Algunos muestran perseverancia, buscan estrategias para resolver dificultades y solicitan ayuda de manera oportuna; Sin embargo, una proporción considerable presenta frustración ante tareas complejas, evita el esfuerzo cognitivo o recurre a estrategias superficiales como copiar o utilizar herramientas tecnológicas sin profundizar en el aprendizaje. Esto evidencia una percepción de competencia poco consolidada en gran parte del estudiantado.

En relación con la curiosidad epistémica, los resultados indican que esta es generalmente baja. La mayoría de los estudiantes se limita a cumplir con los requisitos mínimos de las actividades académicas, mostrando escaso interés por investigar o profundizar en los contenidos. No obstante, se observa un incremento en la curiosidad cuando los temas se vinculan con la vida cotidiana, intereses personales o actividades prácticas, lo que resalta la importancia de la contextualización del aprendizaje.

En cuanto al sentido de propósito, los docentes coinciden en que solo una minoría de estudiantes logra establecer una relación clara entre los contenidos académicos y sus metas futuras. En la mayoría de los casos, el aprendizaje se percibe como un requisito inmediato más que como una herramienta útil para el desarrollo personal o profesional. Sin embargo, cuando el docente es explícito con la utilidad de los contenidos o se propone actividades aplicadas, esta percepción tiende a mejorar progresivamente.

La satisfacción inherente hacia el aprendizaje se manifiesta de manera variable. Algunos estudiantes evidencian disfrute a través de la participación, el interés y la expresión de emociones positivas frente a sus logros; Sin embargo, esta satisfacción no es constante y puede verse influenciada por factores externos como el estado emocional, condiciones personales o el contexto familiar. Asimismo, se observa que la satisfacción

aumenta cuando los estudiantes logran comprender los contenidos o superar desafíos académicos.

Por otro lado, los docentes exponen que el desempeño cognitivo de los estudiantes presenta, en general, limitaciones en cuanto a profundidad y autonomía, ya que la mayor parte de estudiantes presenta dificultades para sostener el esfuerzo intelectual, aplicar estrategias de aprendizaje y alcanzar una comprensión significativa. Asimismo, se observa una dependencia de apoyo externo y, en algunos casos, evasión del esfuerzo cognitivo. No obstante, se reconoce la existencia de un grupo minoritario con mayor capacidad de análisis y resolución, así como la posibilidad de mejorar el desempeño cuando se emplean estrategias didácticas activas, contextualizadas y acompañamiento docente, lo que evidencia que la cognición se puede desarrollar y fortalecer.

Desde la dimensión afectiva, se destaca que la motivación interna desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Los docentes coinciden en que los estudiantes con mayor motivación muestran mejor disposición, participación y persistencia, incluso frente a dificultades. Por el contrario, la falta de interés o una actitud negativa se traduce en abandono, bajo compromiso y menor rendimiento académico.

En la dimensión conductual, se evidencian comportamientos diferenciados según el nivel de motivación. Mientras algunos estudiantes participan activamente, realizan preguntas, colaboran y buscan mejorar, otros adoptan una postura pasiva, limitándose a cumplir con lo mínimo requerido o evitando el esfuerzo. Estas conductas reflejan directamente el nivel de implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, en la dimensión social, se observa que el aprendizaje está fuertemente mediado por la interacción con el docente y los compañeros. Los estudiantes suelen requerir guía constante y recurrir al apoyo de sus pares para resolver dificultades. Si bien esto puede favorecer el aprendizaje colaborativo, en algunos casos también se traduce en dependencia o en prácticas poco formativas, como la copia de tareas. Esto evidencia la necesidad de fortalecer estrategias que promuevan una interacción social orientada al aprendizaje significativo.

En síntesis, los resultados de la entrevista reflejan que la motivación estudiantil presenta debilidades en varias de sus dimensiones, especialmente en la autonomía, la curiosidad epistémica y el sentido de propósito. No obstante, también se identifican elementos clave, como la influencia de la motivación interna, la relevancia de la contextualización de los contenidos y el papel del docente, que pueden ser potenciados para mejorar el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 40*Resultados de la entrevista a docentes*

Dimensión	Docente de Lengua y Literatura	Docente de inglés	Docente de física	Docente de Química y Biología
Autonomía	La iniciativa es baja; pocos estudiantes trabajan sin recordatorios. Predomina la dependencia hacia el docente.	Resistencia y baja disposición autónoma para realizar actividades.	La mayoría requiere supervisión; son pocos los que trabajan con autonomía desde el inicio.	La autonomía es variable, depende del interés del estudiante, pero la mayoría necesita acompañamiento.
Sentido de competencia	Algunos de los estudiantes perseveran en actividades, pero muchos se frustran y muestran inseguridad ante dificultades.	Evitan el esfuerzo y recurren a la inteligencia artificial (IA) como atajo, lo que refleja baja percepción de capacidad.	Estudiantes motivados son los que generalmente aplican diferentes estrategias, otros abandonan rápidamente o copian las actividades.	Con orientación logran avanzar, lo que evidencia competencia en desarrollo.
Curiosidad epistémica	Son pocos los estudiantes que investigan más allá de lo solicitado.	Muy baja proactividad, se limitan a cumplir con lo mínimo para aprobar.	El interés es bajo pero presente en pocos estudiantes; esta curiosidad aumenta con temas cercanos a su realidad.	Aumenta cuando hay actividades prácticas o experimentales.
Sentido de propósito	Solo algunos relacionan los contenidos con sus metas.	No perciben utilidad del aprendizaje, más bien, lo ven como un requisito.	Solo se da, si la relación es explícita, caso contrario lo ven como algo pasajero.	Se fortalece cuando los estudiantes evidencian aplicaciones prácticas.

Satisfacción inherente	Se evidencia en participación, interés y emociones positivas, pero influye el contexto personal de cada estudiante.	Los estudiantes demuestran una actitud pasiva y falta de interés; no se evidencia satisfacción por aprender.	Se refleja en entusiasmo, celebración de logros y búsqueda de más actividades para seguir realizando.	Se evidencia en participación actividad y satisfacción al lograr buenos resultados.
Cognitivo	Algunos estudiantes logran comprender los contenidos, la mayoría presenta dificultades en la comprensión profunda lo que refleja un procesamiento cognitivo limitado y dependiente.	Se identifica un bajo nivel de implicación cognitiva ya que los estudiantes tienden a evitar el esfuerzo mental requerido en tareas complejas. En lugar de procesar la información, recurren a herramientas externas como la IA, lo que evidencia una escasa comprensión significativa y un aprendizaje más orientado al cumplimiento que al dominio de contenidos.	El desempeño cognitivo es heterogéneo. Un grupo de estudiantes demuestra capacidad para aplicar estrategias, analizar y resolver problemas; sin embargo, la mayoría presenta dificultades para sostener el esfuerzo cognitivo, abandonando rápidamente o recurriendo a la copia.	Los estudiantes logran un mejor desempeño cognitivo cuando las actividades implican análisis, experimentación y conexión con la realidad. Aunque inicialmente requieren orientación, con acompañamiento logran comprender y procesar la información, lo que evidencia un desarrollo cognitivo en proceso.
Afectivo	Las emociones influyen significativamente en el desempeño académico de los estudiantes (estado de	Predomina la desmotivación y el desinterés.	La motivación interna favorece la persistencia y actitud positiva.	La motivación influye en el compromiso y aprendizaje significativo.

ánimos o contexto personal).

Conductual	La participación es variable, algunos son muy activos y por el contrario, otros pueden ser muy pasivos.	Los estudiantes mantienen una conducta pasiva, aplicando el mínimo esfuerzo en sus actividades académicas.	Conductas activas en estudiantes motivados; y aquellos que no lo están prefieren evitar involucrarse.	Existe mayor participación cuando las actividades son dinámicas y prácticas.
Social	Necesitan acompañamiento y guía constante del docente.	Los estudiantes dependen de herramientas externas más que de la ayuda de sus compañeros o del docente.	La interacción es variable, algunos de los estudiantes aprovechan para copiar y no garantiza un aprendizaje significativo	Buscan apoyo del docente y compañeros para avanzar.

Nota. Elaboración propia.

Análisis Comparativo

En este apartado se presenta la triangulación metodológica de los resultados, con el propósito de integrar y contrastar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos aplicados en la investigación. Para ello, se consideran los datos cuantitativos provenientes de los cuestionarios tipo Likert aplicados a los estudiantes, los aportes cualitativos obtenidos mediante las entrevistas a los docentes y los referentes teóricos desarrollados en el capítulo dos de la presente investigación. Esta articulación permite comprender de manera más completa el fenómeno estudiado, al identificar puntos de coincidencia, diferencias y relaciones entre las distintas fuentes de información. En consecuencia, la triangulación aporta mayor solidez a la interpretación de los resultados y facilita una visión más integral de las variables analizadas.

Tabla 41

Triangulación metodológica

Variable	Dimensión	Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos	Sustento teórico	Interpretación
Motivación intrínseca	Autonomía	Los estudiantes muestran un nivel parcial de autonomía en su aprendizaje. Se observa que logran organizar su tiempo y prepararse para evaluaciones, pero presentan dificultades para actuar por iniciativa propia, como iniciar tareas sin recordatorios o adelantarse a las actividades.	Los docentes indican que la autonomía estudiantil es limitada en general. Predomina la dependencia del docente, aunque existe un pequeño grupo con mayor autorregulación.	La autonomía implica actuar con elección y apropiación del aprendizaje, favoreciendo la motivación e implicación académica; su desarrollo se fortalece mediante prácticas docentes que apoyan la autodirección (Ryan & Deci, 2020; Xu et al., 2025).	Los resultados cuantitativos y cualitativos evidencian que los estudiantes organizan sus estudios, pero muestran iniciativa limitada. Esto se alinea con la teoría, que enfatiza el apoyo a la autodirección como clave para su desarrollo. En consecuencia, su autonomía permanece incipiente, moldeada por las prácticas docentes.
	Sentido de competencia	Los estudiantes reflejan un nivel aún no consolidado de sentido de competencia. En	Los docentes observan una percepción de competencia desigual; un grupo	El sentido de competencia refiere a la percepción de capacidad para afrontar tareas académicas,	Tanto datos numéricos como cualitativos revelan un sentido de competencia frágil, dominado por

	algunos casos muestran confianza para realizar tareas, pero en general se percibe inseguridad frente a sus propias capacidades.	confía en sus capacidades, mientras la mayoría presenta inseguridad y evita el reto.	vinculándose con la autoeficacia, la motivación y un mayor compromiso con el aprendizaje (Ínce, 2023; Flores Macías & Gómez Bastida, 2010).	inseguridad en la mayoría de los estudiantes. Coherente con la teoría de la autoeficacia, que vincula esta percepción con motivación y compromiso, lo cual está restringiendo la implicación académica.
Curiosidad epistémica	Los estudiantes muestran una curiosidad variable. Aunque se interesan por temas nuevos, este interés no se mantiene en el tiempo ni se traduce en una búsqueda activa de información.	Los docentes señalan que la curiosidad es reducida y depende en gran medida de la contextualización y metodología utilizada.	La curiosidad epistémica es la disposición a explorar y profundizar en el conocimiento por interés genuino, promoviendo un aprendizaje significativo y una mayor implicación con los contenidos (Urhahne & Wijnia, 2023).	Los hallazgos coinciden en una curiosidad dependiente de la mediación docente y factores externos. Como indica la teoría, no surge como disposición sostenida, sino como respuesta situacional, lo que acota la profundidad del aprendizaje.
Sentido de propósito	Los estudiantes evidencian un nivel parcialmente desarrollado de sentido de propósito. Reconocen la importancia del	Los docentes indican que el sentido de propósito es débil y poco consciente; requiere mediación	El sentido de propósito vincula el esfuerzo académico con metas personales y expectativas futuras, influyendo en la motivación y continuidad del aprendizaje,	Los resultados evidencian que los estudiantes son conscientes de la relevancia del estudio, pero fallan en conectarlo consistentemente con metas futuras. Esta

		estudio, pero no siempre logran relacionarlo con sus metas futuras.	docente para desarrollarse.	especialmente en la transición a secundaria (Wang et al., 2025).	convergencia teórica sugiere que la ausencia de proyección personal debilita la motivación a largo plazo.
	Satisfacción inherente	La satisfacción inherente presenta un comportamiento mixto en los estudiantes. Los estudiantes muestran satisfacción por los logros obtenidos, pero el disfrute del proceso de aprendizaje no es constante.	Los docentes señalan que la satisfacción está presente, pero es inestable; depende de factores internos, externos y metodológicos.	La satisfacción inherente refiere al disfrute y bienestar que genera el aprendizaje, asociado a la motivación intrínseca y a experiencias escolares positivas (Grassinger et al., 2024).	Los datos muestran satisfacción presente pero volátil, más relacionada a logros que al proceso mismo. En línea con la teoría, el disfrute intrínseco no está consolidado, dependiendo de condiciones externas y metodológicas.
Desempeño Académico	Cognitivo	los estudiantes cumplen con los aprendizajes esperados, pero en su mayoría se mantienen en un nivel básico, por lo que es necesario fortalecer la motivación intrínseca para promover un mayor compromiso y	El desempeño cognitivo de los estudiantes se caracteriza, en general, por ser limitado, ya que la mayoría presenta dificultades para sostener el esfuerzo intelectual, aplicar estrategias de aprendizaje y	El desempeño cognitivo está vinculado con la comprensión, adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias intelectuales. Este refleja el nivel de logro frente a las exigencias curriculares y se encuentra influido por diferentes factores, por lo	Los estudiantes logran cumplir con los requerimientos académicos, sin embargo, dicho logro no siempre implica un aprendizaje profundo, autónomo o significativo.

	alcanzar desempeños más altos.	lograr una comprensión significativa, aunque existen casos puntuales de mejor desempeño.	que no puede analizarse de forma aislada (Costa et al., 2024; Schiepe-Tiska et al., 2021; Formento-Torres et al., 2023; Vu et al., 2024).	
Afectivo	La participación, el interés y la implicación durante las clases no se mantienen de manera constante, sino que varían a lo largo del proceso.	Los docentes indican que el componente emocional es determinante en el aprendizaje; la motivación interna marca diferencias claras.	El desempeño afectivo comprende las emociones, actitudes y satisfacción frente al aprendizaje, influyendo en la motivación y la implicación académica en función del clima escolar (Dimitropoulou et al., 2025; Verner-Filion et al., 2023).	Existe en coherencia, una implicación emocional variable. La teoría lo atribuye al clima escolar, destacando cómo estas fluctuaciones impactan directamente la motivación y participación estudiantil.
Conductual	En general, los estudiantes cumplen con sus tareas y respetan las normas, aunque no todos mantienen la misma disciplina y atención en clase.	Los docentes indican en la mayoría de los casos cumplimiento, pero no siempre con interés genuino.	El desempeño conductual refiere a la participación, cumplimiento y persistencia en las tareas escolares, como expresión observable del compromiso académico influido por la motivación y el contexto	El cumplimiento de tareas es habitual, pero carece de motivación genuina, como confirman los datos cualitativos. Según la teoría, esto refleja una regulación más externa que intrínseca y consolidada.

			educativo (Xu et al., 2025; Wang et al., 2025).	
Social	La participación es moderada en cuanto a actividades colaborativas. Los estudiantes contribuyen en actividades grupales, pero no todos lo hacen con la misma frecuencia y/o con el mismo nivel de compromiso.	Los docentes consideran que el aprendizaje tiene un componente social importante; el apoyo entre pares y docente es clave, aunque a veces se traduce en dependencia.	El desempeño social implica la interacción, colaboración y relaciones con pares, influyendo en la motivación y el aprendizaje según la calidad del apoyo y el clima relacional (Ulum & Küçükaydın, 2024; Wang et al., 2025).	Los resultados indican una participación social moderada, donde existe colaboración, pero también dependencia entre pares. Coinciden con la teoría del apoyo social que indica que las interacciones facilitan el aprendizaje, aunque no fomentan aún la plena autonomía.

Nota. Elaboración propia.

Discusión de Resultados

Los resultados obtenidos permiten comprender la motivación intrínseca y su relación con el desempeño académico como un fenómeno complejo y multidimensional. Para garantizar la solidez de estos hallazgos, se validó la consistencia interna de los instrumentos aplicados, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.85 para la escala de motivación intrínseca y de 0.80 para el desempeño académico. Estos valores representan una excelente confiabilidad, asegurando que las dimensiones analizadas: autonomía, sentido de competencia, curiosidad epistémica, sentido de propósito y satisfacción inherente, miden de manera estable el contexto de estudio evaluado. Estas dimensiones interactúan entre sí y condicionan la forma en que los estudiantes se involucran en su aprendizaje, permitiendo explicar con mayor profundidad las dinámicas observadas.

Al analizar la dimensión de autonomía, los hallazgos evidencian que los estudiantes presentan cierta capacidad para organizar sus actividades académicas; sin embargo, muestran dificultades para actuar por iniciativa propia. Esto sugiere que la autorregulación del aprendizaje aún no está completamente consolidada, debido a una persistente dependencia del docente. Esta situación también ha sido evidenciada por Rosado y Chichande Anzules (2023) en estudiantes de bachillerato coinciden con esta tendencia, al identificar que una baja motivación intrínseca se manifiesta precisamente en la falta de esfuerzo e iniciativa para iniciar tareas de forma independiente.

En cuanto al sentido de competencia, los resultados muestran que muchos estudiantes no se perciben plenamente capaces frente a las exigencias académicas, evidenciando inseguridad y una percepción de autoeficacia fluctuante. Esta situación influye en la forma en que enfrentan los retos, ya que tienden a evitar tareas complejas o a desistir ante la dificultad. Desde esta perspectiva, Blanco-Hernandez et al. (2024) explican que cuando el alumno no siente que domina las herramientas necesarias de su estudio, su percepción de éxito disminuye. Esto coincide con los resultados obtenidos en el este trabajo de investigación,

mencionando que, si el estudiante no se siente capaz y seguro, termina perdiendo el interés y se involucra mucho menos en su propio aprendizaje.

Al observar la curiosidad epistémica, los resultados evidencian que el interés por profundizar en los contenidos no se mantiene de manera constante ni se traduce en una búsqueda autónoma de información. Este comportamiento refleja que la curiosidad depende en gran medida de factores contextuales, especialmente de la metodología utilizada en el aula. En la misma línea, Reyes et al. (2023), quienes sostienen que el surgimiento de este tipo de curiosidad depende directamente de la metodología aplicada por el docente, la cual debe estar diseñada específicamente para generar un ambiente en donde el estudiante participe y sienta esa necesidad de tomar la iniciativa con cada duda presentada.

Al considerar el sentido de propósito, se observa que, aunque los estudiantes reconocen la importancia del estudio, no siempre logran establecer una conexión constante entre el aprendizaje y sus metas futuras. Esta situación genera una implicación académica variable, en la que el esfuerzo se orienta más al cumplimiento inmediato que a objetivos a largo plazo. En este contexto, Pila (2023) aporta evidencia que la construcción de un proyecto de vida sólido es un determinante clave para la permanencia y el éxito escolar; sin una visión clara del futuro, el compromiso del estudiante tiende a fluctuar ante las exigencias del entorno. Por lo tanto, los resultados obtenidos resaltan la importancia de guiar a los alumnos para que encuentren un sentido propio a lo que estudian y sientan que su esfuerzo realmente obtendrá buenos resultados.

En lo que se refiere a la satisfacción inherente, los resultados muestran que los estudiantes experimentan satisfacción por los logros alcanzados, pero el disfrute del proceso de aprendizaje no se mantiene de manera constante. Esto indica que la motivación está más orientada hacia los resultados que hacia el proceso. Este resultado se relaciona con lo planteado por Viteri et al. (2024), quien sostiene que la motivación intrínseca genuina se

pierde cuando el interés se desplaza del acto de aprender hacia las recompensas externas, lo que hace que el compromiso del estudiante sea inestable. Cuando esta chispa falta, el estudiante se limita a cumplir con lo mínimo para salir del paso. Como consecuencia, la perseverancia flaquea y ese interés genuino por descubrir cosas nuevas no prevalece.

Al analizar el desempeño cognitivo, se evidencia que, aunque los estudiantes cumplen con los aprendizajes esperados, esto no siempre implica una comprensión profunda. Esta discrepancia sugiere que el aprendizaje se orienta más al cumplimiento que a la construcción activa del conocimiento. En este sentido, Rojas et al. (2025), corroboran que los estudiantes de este nivel presentan una mayor motivación orientada al logro inmediato de metas académicas (calificaciones), lo cual no siempre se traduce a un aprendizaje significativo si no existe un vínculo directo con sus intereses personales.

De manera complementaria, al analizar la relación entre las variables mediante el coeficiente de correlación de Spearman, se obtuvo un valor de $\rho = -0.02$, lo que indica una relación casi inexistente. Un resultado similar fue reportado por Gómez Orillo (2025), quien en su estudio con estudiantes de secundaria obtuvo una correlación igualmente no significativa de $r = 0.113$, concluyendo que la motivación por sí sola no fue un predictor determinante del éxito académico en su muestra. Esta investigación subraya que existen factores externos, de naturaleza pedagógica o regulatoria, que ejercen un peso mayor sobre las calificaciones obtenidas, sugiriendo que el impacto de la motivación puede verse mediado o condicionado por las dinámicas evaluativas y el entorno escolar específico.

Desde la dimensión afectiva, se observa que la implicación emocional de los estudiantes es variable, lo que influye en su disposición hacia el aprendizaje. De forma similar, Cueva et al. (2024), quienes subrayan que el compromiso del estudiante depende directamente del soporte afectivo que percibe, sugiriendo que la desconexión escolar es en muchas ocasiones una respuesta emocional al entorno.

En el ámbito social, los resultados muestran que la interacción entre estudiantes favorece el aprendizaje colaborativo, aunque en algunos casos genera dependencia que frena la autonomía. Bajo esta misma perspectiva, Morales Bosquez et al. (2025) demuestra que el aprendizaje colaborativo solo es efectivo cuando logra fortalecer simultáneamente las competencias sociales y académicas. Sus hallazgos coinciden con lo observado en esta investigación, al mencionar que, sin una participación equitativa, la interacción social pierde su potencial transformador y se reduce el cumplimiento de tareas grupales.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la motivación intrínseca en los estudiantes se encuentra en proceso de desarrollo, con avances parciales en sus distintas dimensiones. La interacción entre autonomía, competencia, curiosidad, propósito y satisfacción demuestra que estas influyen directamente en el desempeño académico.

En este sentido, se considera importante fortalecer algunas prácticas dentro del aula, como promover la participación activa de los estudiantes, plantear actividades donde puedan tomar decisiones, fomentar la curiosidad a través de tareas más dinámicas y brindar retroalimentación constante que les ayude a sentirse más seguros de sus capacidades, asimismo, se sugiere que los docentes generen espacios de aprendizaje más cercanos y motivadores, que despierten el interés por aprender.

Por otra parte, es necesario considerar algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, se trabajó con un número reducido de estudiantes ($n=80$), por lo que los hallazgos responden a una realidad específica. También se debe tener en cuenta que se utilizó el cuestionario tipo de Likert, lo que implica que las respuestas dependen de la percepción de los estudiantes y pueden estar influenciadas por factores como la deseabilidad social. Finalmente, aunque se analizaron las calificaciones, estas corresponden a un periodo determinado, por lo que sería importante en futuras investigaciones considerar un seguimiento más amplio de tiempo.

Capítulo V

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA. A partir de los resultados obtenidos, se determinó que no existe una correlación significativa entre ambas variables, evidenciada mediante el coeficiente de Spearman ($\rho = -0.02$), lo cual indica que, en la muestra analizada, no existió una relación estadísticamente significativa entre la motivación intrínseca y el desempeño académico.

En relación con los factores predominantes de la motivación intrínseca, se identificó que los estudiantes presentan niveles moderados en dimensiones como autonomía, curiosidad epistémica, sentido de competencia y satisfacción inherente. Sin embargo, los resultados evidencian que estas características no se manifiestan de manera constante, observándose dependencia parcial del acompañamiento docente, participación irregular y limitada iniciativa en algunas actividades académicas.

Respecto al desempeño académico desde una perspectiva multidimensional, se concluye que los estudiantes presentan un desempeño relativamente estable en las dimensiones cognitiva, conductual y social. No obstante, se identificaron diferencias en el nivel de participación, disciplina, atención e implicación emocional frente al aprendizaje, lo cual refleja que el rendimiento académico no depende únicamente de factores motivacionales, sino también de elementos pedagógicos, familiares y contextuales.

Los hallazgos obtenidos permiten responder a las preguntas de investigación planteadas, evidenciando que la motivación intrínseca influye de manera distinta en cada estudiante y que su relación con el desempeño académico no siempre se refleja directamente en las calificaciones. Esto sugiere que el rendimiento escolar constituye un fenómeno multifactorial donde intervienen aspectos emocionales, metodológicos, sociales y contextuales.

A partir del análisis cualitativo realizado mediante entrevistas a docentes, se identificó que la falta de autonomía, la necesidad constante de supervisión y el limitado compromiso académico continúan siendo aspectos presentes en parte del estudiantado. En este sentido, se reconoce la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan mayor participación activa, autorregulación y compromiso con el aprendizaje.

Finalmente, entre las principales limitaciones del estudio se encuentran el tamaño reducido de la muestra, el tiempo disponible para la recolección de información y el posible sesgo de deseabilidad social en las respuestas del cuestionario tipo Likert. Asimismo, al tratarse de un estudio transversal, los resultados corresponden únicamente al período analizado, por lo que sus hallazgos no pueden generalizarse a otras realidades educativas sin considerar sus particularidades.

Recomendaciones

En primer lugar, se recomienda a la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA continuar fortaleciendo estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la motivación intrínseca de los estudiantes dentro del proceso educativo. Aunque los resultados no evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre la motivación intrínseca y el desempeño académico, sí se identificó la importancia de promover ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos. En este sentido, resulta pertinente implementar actividades que despierten el interés genuino por aprender y favorezcan una mayor implicación del estudiante en las tareas escolares. Asimismo, se sugiere considerar otros factores que pueden influir en el rendimiento académico, como el entorno familiar, las metodologías de enseñanza y el clima escolar.

De igual manera, se recomienda a los docentes aplicar metodologías activas e innovadoras que permitan fortalecer dimensiones como la autonomía, la curiosidad epistémica, el sentido de competencia y la satisfacción inherente de los estudiantes. Los

resultados evidenciaron niveles moderados en estas dimensiones, lo que indica la necesidad de generar espacios donde el estudiante participe de manera más independiente y reflexiva. Por ello, se considera importante incorporar estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y las actividades de investigación, con el propósito de estimular un aprendizaje más significativo y participativo. Además, estas acciones pueden contribuir al fortalecimiento de la confianza y seguridad académica de los estudiantes.

Por otra parte, se recomienda fortalecer los procesos de acompañamiento y seguimiento académico mediante acciones de orientación, retroalimentación constante y apoyo emocional hacia los estudiantes. Las diferencias observadas en aspectos cognitivos, conductuales y sociales reflejan la necesidad de atender de manera integral las dificultades que pueden presentarse durante el proceso educativo. En este sentido, el acompañamiento docente no debe centrarse únicamente en el cumplimiento académico, sino también en el bienestar emocional y la participación activa del estudiante dentro del aula. De igual forma, se considera importante promover una comunicación más cercana entre docentes, estudiantes y familias para favorecer un entorno educativo más positivo.

Asimismo, se recomienda que las futuras intervenciones educativas consideren el carácter multifactorial del desempeño académico, integrando aspectos pedagógicos, familiares, emocionales y sociales dentro de las estrategias institucionales. Los resultados obtenidos evidencian que el rendimiento académico no depende exclusivamente de la motivación intrínseca, sino también de diversos factores externos e internos que intervienen en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, resulta necesario desarrollar programas de apoyo integral que permitan fortalecer hábitos de estudio, habilidades socioemocionales y procesos de convivencia escolar. Del mismo modo, se sugiere promover actividades de orientación familiar que contribuyan al acompañamiento académico desde el hogar.

En relación con los hallazgos obtenidos mediante las entrevistas docentes, se recomienda implementar estrategias orientadas al fortalecimiento de la autorregulación y la responsabilidad académica de los estudiantes. La dependencia constante del acompañamiento del docente y la limitada iniciativa académica observada en algunos casos evidencian la necesidad de fomentar una participación más activa y autónoma dentro del aula. Por ello, resulta importante que los docentes promuevan actividades que incentiven el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones durante el aprendizaje. Además, estas estrategias pueden favorecer el desarrollo de habilidades que contribuyan al desempeño académico y personal de los estudiantes.

Finalmente, se recomienda a futuros investigadores ampliar el tamaño de la muestra y desarrollar estudios en diferentes contextos educativos, con el propósito de obtener resultados más amplios y comparativos sobre la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico. Asimismo, sería pertinente realizar investigaciones longitudinales que permitan analizar la evolución de ambas variables a lo largo del tiempo y comprender con mayor profundidad los cambios que pueden producirse durante el proceso educativo. De igual manera, se sugiere incorporar otras variables relacionadas con el entorno escolar, familiar y emocional, con el fin de obtener una visión más integral del fenómeno estudiado.

Referencias bibliográficas

- Al Shuaili, A. S. T. (2025). Intrinsic and extrinsic motivation as predictors of academic achievement and learning attitudes: Evidence from Omani schools. *Educational Research and Reviews*, 20(6), 86–100.
<https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/4C25C9773350>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., & Cavicchiolo, E. (2023). Understanding and supporting the motivation of students from low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102177>
- Arias, J., Holgado, J., Tafur, T., & Vásquez, M. (2022, Mayo). *El método ARIAS para desarrollar un proyecto de tesis*. Metodología de la investigación.
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/view/22/16/32>
- Arispe, C. M., Yangali Vicente, J. S., & Guerrero Bejarano, M. A. (2020). *La investigación científica: una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador, Guayaquil.
- Asanre, A. A. (2024). Motivational factors as determinant of mathematics achievement of students in senior secondary schools. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1–9. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.19>
- Becerra-González, C. E., & Reidl, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>
- Blacio Mosquera, Á. S. (2023). Guía metodológica de motivación en el aprendizaje online dirigida a los docentes de primero bachillerato técnico de electromecánica automotriz [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE.
<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/20092>

- Blanco-Hernández, Ingrid del Carmen, et al. “Percepción de estudiantes a distancia sobre la influencia de las TIC en su formación académica.” *Entramado*, vol. 20, no. 1, 2024, pp. 1-16, <https://www.redalyc.org/journal/2654/265478502008/html/>.
- Carrera Shiguango, C. (2022). *Motivación de logro y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de una unidad educativa de la ciudad de Quito* [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica Indoamérica. <https://hdl.handle.net/20.500.14809/5058>
- Chero, V. (2024). Población y muestra. *International Journal of Interdisciplinary Dentistry*, 17(2), 66. 10.4067/S2452-55882024000200066
- Condori-Ojeda, P. (2020). *Universo, población y muestra*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf>
- Cirino Chalen, J. R. (2021). Análisis del rendimiento académico matemático de los estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Guayaquil y su influencia en los reportes de ingreso a las universidades. Período 2018–2020 [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Institucional UNEMI. <https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/5689>
- Conya Yautibug, N. R. (2024). Gamificación para motivar al estudiantado de matemáticas del bachillerato [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. UASB-Digital. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/10185>
- Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R., & Dias, P. C. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 27, 3533–3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>

Cruz Flores, M. A. (2024). La motivación en el aula y el rendimiento académico en Ciencias Naturales, Décimo Año de Educación Básica Superior, Unidad Educativa Fiscal “Abdón Calderón”, D. M. de Quito, 2024–2025 [Trabajo de titulación de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital UCE.

<https://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/3575>

Cuenca Armijos, S. J., & Villacis Machuca, C. M. (2024). *La motivación y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional la Inmaculada en el período académico 2023–2024* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Institucional UNEMI.

<https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/7495>

Cvetkovic, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama, J., & Correa, L. (2021, Enero). ESTUDIOS TRANSVERSALES. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185.
10.25176/RFMH.v21i1.3069

De León, L., De León, G., García, O., & Polanco, E. (2025). Factores desmotivantes en estudiantes de bachillerato. *CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 11(20), 46-59.
<https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1531>

Díaz Pinzón, J. E. (2021). Metas académicas de los estudiantes de secundaria relacionadas con la variable género. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1). <https://doi.org/10.15332/25005421.6002>

Dimitropoulou, P., Filippatou, D., Gkoutzourela, S., Griva, A., Pachiti, I., & Michaelides, M. (2025). The Synergy of School Climate, Motivation, and Academic Emotions: A Predictive Model for Learning Strategies and Reading Comprehension. *Behavioral Sciences*, 15(4), 503. <https://doi.org/10.3390/bs15040503>

- Diseth, A. (2025). Motivation and learning strategies among students in upper secondary education: Grade level differences and academic outcomes. *Frontiers in Education*, 10, Article 1679954. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1679954>
- Espinoza, Eudaldo. “LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES MEDIANTE EL MÉTODO DEDUCTIVO.” *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, vol. 2, 2023, p. 36.
- Esquivel, J., Venegas, C., Esquivel, M., & Gonzales, M. (2023). Las muestras en investigaciones educativas. Un estudio de pertinencia y suficiencia en tesis de posgrado. *Revista Internacional de Humanidades*, 21(2), 335-369. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5071>
- Fiorella, L., Yoon, S. Y., Atit, K., Power, J. R., Panther, G., Sorby, S., Uttal, D. H., & Veurink, N. (2021). Validation of the Mathematics Motivation Questionnaire (MMQ) for secondary school students. *International Journal of STEM Education*, 8, Article 52. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00307-x>
- Figueroa-Oquendo, A. (2024). La motivación intrínseca y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Revista Cátedra*, 7(1), 53-75. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/5431/7426>
- Flores, R., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Flores, R., Matos, J., Ñañez, N., Sevilla, T., Asto, A., & Tipismana, V. (2024). Factores determinantes de la motivación académica en estudiantes de educación técnica. *Revista INVECOM*, 5(3). chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ve.scielo.org/pdf/ric/v5n3/2739-0063-ric-5-03-e050333.pdf

Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>

García, K., Hermida, L., & Mendoza, D. (2023). Motivación Estudiantil en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. 29(2). <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n2.2970>

Gómez Cuzme, E. A., & Otavalo Rodríguez, B. M. (2025). Uso docente de Lesson Plans desde Planbooks para estudiantes con enfoque a Personas con Escolaridad Inconclusa de segundo de bachillerato [Tesis de maestría, Universidad Bolivariana del Ecuador]. DSpace UBE. <https://dspace.ube.edu.ec/handle/123456789/2617>

Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Grassinger, R., Landberg, M., Määttä, S., Vasalampi, K., & Bieg, S. (2024). Interplay of intrinsic motivation and well-being at school. *Motivation and Emotion*, 48, 147–154. <https://doi.org/10.1007/s11031-024-10057-2>

Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

Hernández, S. & Danae, D. “Técnicas e instrumentos de recolección de datos.” *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, vol. 9, no. 17, 2020, pp. 51-13, <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>.

- Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed ed.). McGraw Hill España.
- Ínce, M. (2023). Examining the role of motivation, attitude, and self-efficacy beliefs in shaping secondary school students' academic achievement in science course. *Sustainability*, 15(15), 11612. <https://doi.org/10.3390/su151511612>
- Iyamuremye, E., Ndayambaje, I., & Muwonge, C. M. (2023). Relationships of mathematics achievement with self-determined motivation and mathematics anxiety among senior two students in Northern Rwanda. *Heliyon*, 9(4), e15411. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15411>
- Liu, Y., & Huang, J. (2025). School belonging and students' math achievement among secondary students: the role of math attitude and disorderly behavior. *Psychology in the Schools*, 62, 167–184. <https://doi.org/10.1002/pits.23316>
- López, Luis, and Christian Jaramillo. “El rol del método inductivo como vínculo entre las teorías educativas y las prácticas de aula.” *Redalyc*, 15 January 2025, <https://www.redalyc.org/journal/4418/441880389001/html/>.
- Manitio López, J. D. (2025). Educomunicación en entornos digitales: Análisis de consumo de contenido educativo en YouTube en estudiantes de bachillerato en el cantón Lago Agrio-Sucumbíos [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/17779>
- Márquez Gonzales, L. K. (2021). Estudio sobre los factores que afectan la motivación académica con énfasis en las emociones y la evaluación formativa en los estudiantes de secundaria en la Unidad Educativa Tiquipaya Cochabamba-Bolivia. *Revista Punto Cero*, 26(43), 70–85. <https://doi.org/10.35319/puntocero.202143181>

Medina, Miguel, et al. "Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación." *INUDI*, Febrero 2023,
<https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>.

Mendoza, H. (2024, Agosto). Comprender la investigación de campo. Una guía práctica para diseñadores de información. *Investigaciones geográficas*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112024000200309

Mera Navarro, Carlos Alberto. "FORTALECIMIENTO DEL PROYECTO DE VIDA EN LA PERMANENCIA EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE BGU DE LA UEF "PUEBLO NUEVO" DE LA PARROQUIA RURAL SAN PABLO DE PUEBLO NUEVO DEL CANTÓN SANTA ANA, PROVINCIA DE MANABÍ." 22 Agosto 2021,
<http://repositorio.sangregorio.edu.ec/bitstream/123456789/2393/1/PROYECTO%20DE%20VIDA%20Y%20SU%20RELACION%20CON%20LA%20PERMANENCIA%20EDUCATIVA%20EN%20ESTUDIANTES%20DE%20BACHILLERATO.PDF>.

Mora, V., López, N., Larrea, E., Pérez, H., Aldáz, O., & Criollo, R. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine de las Ciencias*, 9(2), 95-111.
<https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>

Morales Bosquez, Victoria Narcisa, et al. "Efectos del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias sociales y académicas en estudiantes de educación media." *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 9, no. 5, 2025,
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/20431/29321>.

- Morales Morales, S. S., & Obaco Soto, E. E. (2024). La Motivación Y Su Incidencia En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje En Las Instituciones Rurales De La Amazonia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4081-4103. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10822
- Nunes, C., Oliveira, T., Castro, M., & Cruz-Jesus, F. (2023). Determinants of academic achievement: How parents and teachers influence high school students' performance. *Heliyon*, 9(2), e13335. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13335>
- Palacios Delgado, A. D. (2025). Incidencia del clima del aula en el rendimiento académico en estudiantes de bachillerato en la Unidad Educativa Quevedo en el periodo 2024–2025 [Trabajo de integración curricular de licenciatura, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]. Repositorio UTEQ. <https://repositorio.uteq.edu.ec/handle/43000/8388>
- Parrish, A., Noels, K. A., & Zhang, X. (2024). Self-determination across the secondary-school years: How teachers and curriculum policy affect language learners' motivation. *The Language Learning Journal*, 53(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2352576>
- Pazmiño, P., Romero, D., Roldán, Y., Ceballos, C., & Alcívar, R. (2024). Impacto del uso de tecnologías educativas en la motivación y el compromiso estudiantil durante el proceso de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 199-211. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2240>
- Pérez-Flores, A. (2024). Población y muestra. *International Journal of Interdisciplinary Dentistry*, 17(2), 67. 10.4067/S2452-55882024000200067
- Ramírez, M., & Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista Científica de Educomunicación*, 28(65). <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>

- Ramos-Vera, C., Ayala-Laguna, E., & Serpa-Barrientos, A. (2023). Efectos de la motivación académica y de la inteligencia emocional en el compromiso académico en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 45, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.45.001>
- Reiser, M., Binder, M., & Weitzel, H. (2024). Effects of Design-Based Learning Arrangements in Cross-Domain, Integrated STEM Lessons on the Intrinsic Motivation of Lower Secondary Pupils. *Education Sciences*, 14(6), 607. <https://doi.org/10.3390/educsci14060607>
- Reyes Román, Dorina Mireya, et al. “La Curiosidad un Factor Clave para Despertar el Interés del Educando por Aprender a Aprender.” *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, no. 6, 2023, <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8983/13387>.
- Rojas Quisnancela, Jefferson Patricio. “UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS CARRERA PSICOPEDAGOGÍA Trabajo.” *Repositorio Digital UNACH*, 2025, <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/15230/1/Rojas%20Q.%2C%20Jefferson%20P.%20%282025%29%20Motivaci%C3%B3n%20en%20estudiantes%20de%20bachillerato%20de%20la%20Unidad%20Educativa%20E2%80%9CVicente%20Anda%20Aguirre%20E2%80%9D.%20Riobamba%20%281%29.pdf>.
- Rosado Chichande, Karen Andrea, and Yalila Marlene Chichande Anzules. “Motivación intrínseca e implicación de estudiantes de bachillerado de una unidad educativa pública.” *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, no. 3, 2023, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6556.

- Rojas Quisnancela, J. P. (2025). Motivación en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Vicente Anda Aguirre”, Riobamba [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Institucional UNACH.
<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/15230>
- Rosado Chichande, Karen Andrea, and Yalila Marlene Chichande Anzules. “Motivación intrínseca e implicación de estudiantes de bachillerato de una unidad educativa pública.” *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, no. 3, 2023, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6556.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schiepe-Tiska, A., Heinle, A., Dümig, P., Reinhold, F., & Reiss, K. (2021). Achieving multidimensional educational goals through standard-oriented teaching: An application to STEM education. *Frontiers in Education*, 6, Article 592165.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.592165>
- Ulum, H., & Kucukaydin, M. A. (2024). The interaction of mathematics achievement, academic motivation and social context among Turkish adolescents. *Learning and Motivation*, 88, 102050. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102050>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Verner-Filion, J., Véronneau, M.-H., Vaillancourt, M.-C., & Mathys, C. (2023). Perceived school climate and school grades in secondary school students: The mediating effect

of self-determined motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 74, 102202.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102202>

Vilcaguano Quimbita, M. C. (2025). Influencia de la motivación académica en el rendimiento escolar [Trabajo de titulación de posgrado, Universidad Politécnica Salesiana].

Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.

<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/29856>

Villao, C., & García, M. (2025). Relación entre tecnologías educativas, motivación escolar y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato ecuatoriano. *Simbiosis. Revista de Educación y Psicología*, 6(13), 104-117.

<https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/263/412>

Vizcaíno, C., Celin, M., Imbacuan, J., & Flores, O. (2024).

La Motivación y su impacto en el Rendimiento Académico en los estudiantes universitarios: Revisión Sistemática. *CIAEPEI*, 1(2), 38-52.

<https://doi.org/10.70262/riesafd.v1i2.2024.16>

Viscaíno, P., Maldonado, I., & Cedeño, R. (2023, Agosto). *Metodología de la investigación científica: guía práctica*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7658/11619>

Viteri Prieto, Adriana Gardenia, et al. "El papel de la motivación intrínseca en el aprendizaje escolar: estrategias para fomentar la en el aula." *South Florida Journal of*

Development, vol. 5, no. 7, 2024,

<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/4125/2946>.

Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Internacional*, 7(4), 9723-9762.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

- Vu, T. V., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N., & Meeter, M. (2024). The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: A systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies. *Educational Psychology, 44*(2), 136–170. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>
- Wang, J., Kaufman, T., Mastrotheodoros, S., & Branje, S. (2025). Longitudinal associations between academic motivation and school-related stressors in adolescents transitioning to secondary school. *Learning and Instruction, 91*, 102144. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102144>
- Wehmeyer, M.L., Cheon, S.H., Lee, Y., Silver, M. (2021). Self-Determination in Positive Education. In: Kern, M.L., Wehmeyer, M.L. (eds) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_9
- Xu, F., Wang, L., & Xu, J. (2025). The impact of teachers' motivating style and student-teacher relationships on adolescents' class participation: The indirect role of learning motivation. *Acta Psychologica, 257*, 105105. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105105>

Anexos

Anexo 1

Cuestionario de motivación intrínseca

Modo de vista previa Publicado Copiar enlace de encuestado

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

El presente cuestionario tiene fines estrictamente académicos y busca conocer su opinión sobre su proceso de aprendizaje.

No hay respuestas correctas ni incorrectas; lo más importante es su sinceridad.

La información recolectada es completamente anónima y será tratada de forma confidencial.

* Indica que la pregunta es obligatoria.

Escoja su edad actual *

15 años

16 años

17 años

18 años

Escoja el género con el que se identifica *

Masculino

Femenino

Anexo 2

Cuestionario de Desempeño Académico

← Modo de vista previa Publicado Copiar enlace de encuestado

DESEMPEÑO ACADÉMICO

El presente cuestionario tiene fines estrictamente académicos y busca conocer su opinión sobre su proceso de aprendizaje.

No hay respuestas correctas ni incorrectas; lo más importante es su sinceridad.

La información recolectada es completamente anónima y será tratada de forma confidencial.

* Indica que la pregunta es obligatoria.

Escoja su edad actual *

15 años

16 años

17 años

18 años

Escoja el género con el que se identifica *

Masculino

Femenino

Anexo 3

Matriz de Análisis Documental

Curso	Paralelo	Nº	Estudiante	1er Trimestre	2do Trimestre	Promedio
Primero BGU	A	1	Estudiante 1	8,85	7,63	8,24
Primero BGU	A	2	Estudiante 2	8,16	8,37	8,27
Primero BGU	A	3	Estudiante 3	8,33	8,50	8,41
Primero BGU	A	4	Estudiante 4	6,97	7,89	7,43
Primero BGU	A	5	Estudiante 5	8,16	8,06	8,11
Primero BGU	A	6	Estudiante 6	8,85	9,12	8,98
Primero BGU	A	7	Estudiante 7	9,29	8,95	9,12
Primero BGU	A	8	Estudiante 8	9,11	9,35	9,23
Primero BGU	A	10	Estudiante 9	8,30	8,60	8,45
Primero BGU	A	11	Estudiante 10	6,95	5,94	6,44
Primero BGU	A	12	Estudiante 11	8,29	8,02	8,16
Primero BGU	A	13	Estudiante 12	8,03	7,71	7,87
Primero BGU	A	14	Estudiante 13	9,57	9,70	9,63
Primero BGU	A	15	Estudiante 14	8,35	8,62	8,48
Primero BGU	A	16	Estudiante 15	8,52	7,79	8,16
Primero BGU	A	17	Estudiante 16	7,76	7,97	7,87
Primero BGU	A	18	Estudiante 17	9,37	9,78	9,57
Primero BGU	A	19	Estudiante 18	8,78	9,05	8,91
Primero BGU	A	20	Estudiante 19	9,12	9,37	9,25
Primero BGU	B	21	Estudiante 20	8,38	8,62	8,50
Primero BGU	B	22	Estudiante 21	8,36	8,67	8,52
Primero BGU	B	23	Estudiante 22	9,58	9,58	9,58
Primero BGU	B	24	Estudiante 23	8,21	8,59	8,40
Primero BGU	B	25	Estudiante 24	9,02	9,31	9,17
Primero BGU	B	26	Estudiante 25	7,12	8,09	7,61
Primero BGU	B	27	Estudiante 26	9,79	9,81	9,80
Primero BGU	B	28	Estudiante 27	8,80	8,66	8,73
Primero BGU	B	29	Estudiante 28	9,00	9,13	9,07
Primero BGU	B	30	Estudiante 29	8,39	8,80	8,60
Primero BGU	B	31	Estudiante 30	8,67	8,93	8,80
Primero BGU	B	32	Estudiante 31	9,22	9,37	9,30
Primero BGU	B	33	Estudiante 32	8,51	9,09	8,80
Primero BGU	B	34	Estudiante 33	8,09	8,33	8,21
Primero BGU	B	35	Estudiante 34	8,79	8,92	8,85
Primero BGU	B	36	Estudiante 35	8,54	8,56	8,55
Segundo BGU	A	37	Estudiante 36	8,72	8,38	8,55
Segundo BGU	A	38	Estudiante 37	9,05	8,55	8,80
Segundo BGU	A	39	Estudiante 38	8,73	8,80	8,77

Segundo BGU	A	40	Estudiante 39	8,18	7,96	8,07
Segundo BGU	A	41	Estudiante 40	7,14	8,38	7,76
Segundo BGU	A	42	Estudiante 41	8,48	7,75	8,12
Segundo BGU	A	43	Estudiante 42	9,12	9,25	9,19
Segundo BGU	A	44	Estudiante 43	8,71	8,62	8,67
Segundo BGU	A	45	Estudiante 44	8,10	8,27	8,19
Segundo BGU	A	46	Estudiante 45	9,55	9,56	9,56
Segundo BGU	A	47	Estudiante 46	9,43	9,48	9,46
Segundo BGU	A	48	Estudiante 47	9,74	9,74	9,74
Segundo BGU	A	49	Estudiante 48	8,26	8,07	8,17
Segundo BGU	A	50	Estudiante 49	8,58	8,19	8,38
Segundo BGU	A	51	Estudiante 50	9,67	9,71	9,69
Segundo BGU	A	52	Estudiante 51	8,38	8,32	8,35
Segundo BGU	A	53	Estudiante 52	9,55	9,59	9,57
Segundo BGU	A	54	Estudiante 53	8,93	8,34	8,64
Segundo BGU	A	55	Estudiante 54	7,88	7,91	7,90
Segundo BGU	A	56	Estudiante 55	8,88	8,92	8,90
Segundo BGU	A	57	Estudiante 56	9,56	9,65	9,61
Segundo BGU	A	58	Estudiante 57	8,46	8,35	8,41
Segundo BGU	A	59	Estudiante 58	9,42	9,61	9,52
Segundo BGU	A	60	Estudiante 59	9,18	9,00	9,09
Segundo BGU	A	61	Estudiante 60	7,57	7,27	7,42
Tercero BGU	A	62	Estudiante 61	8,87	9,13	9,00
Tercero BGU	A	63	Estudiante 62	8,93	9,24	9,09
Tercero BGU	A	64	Estudiante 63	9,28	9,05	9,17
Tercero BGU	A	65	Estudiante 64	8,82	8,81	8,82
Tercero BGU	A	66	Estudiante 65	10	9,97	9,99
Tercero BGU	A	67	Estudiante 66	9,9	9,91	9,91
Tercero BGU	A	68	Estudiante 67	8,87	9,12	9,00
Tercero BGU	A	69	Estudiante 68	9,55	9,8	9,68
Tercero BGU	A	70	Estudiante 69	9,28	9,36	9,32
Tercero BGU	A	71	Estudiante 70	8,48	8,63	8,56
Tercero BGU	A	72	Estudiante 71	9,45	9,4	9,43
Tercero BGU	A	73	Estudiante 72	9,94	9,95	9,95
Tercero BGU	A	74	Estudiante 73	8,94	8,846	8,89
Tercero BGU	A	75	Estudiante 74	9,73	9,86	9,80
Tercero BGU	A	76	Estudiante 75	8,53	8,23	8,38
Tercero BGU	A	77	Estudiante 76	9,08	9,07	9,08
Tercero BGU	A	78	Estudiante 77	8,39	8,2	8,30
Tercero BGU	A	79	Estudiante 78	8,62	8,67	8,65
Tercero BGU	A	80	Estudiante 79	8,83	8,58	8,71
Tercero BGU	A	81	Estudiante 80	9,38	9,29	9,34

Anexo 4

Guía de Entrevista a Docentes

ENTREVISTA CON DOCENTES

TÍTULO: LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS, DEL CANTÓN LAGO AGRIO. PERIODO 2025 - 2026.

Perfil del entrevistado:

Fecha y lugar.

INTRODUCCIÓN

Buen día, estimado/a colega. Le agradezco sinceramente su disposición para colaborar con este estudio. Como sabe, mi nombre es Dayana Chávez y mi investigación busca comprender la relación entre la **Motivación Intrínseca** y el **Desempeño Académico** en nuestra institución. Su perspectiva como docente es vital para triangular los datos que los estudiantes han reportado, ya que usted observa el proceso real en el aula día a día. Reiterando el compromiso de confidencialidad y el uso académico de esta información, ¿podemos proceder con la grabación?

CUERPO DE LA ENTREVISTA

Autonomía y autorregulación	1	¿Cómo describiría la iniciativa de los estudiantes para comenzar tareas, estudiar para evaluaciones y cumplir actividades sin recordatorios constantes?
Competencia y persistencia	2	Desde su experiencia, ¿Qué comportamientos observa en los estudiantes cuando enfrentan tareas difíciles o contenidos que requieren mayor esfuerzo?
Curiosidad e interés por aprender	3	¿En qué medida observa interés genuino de los estudiantes por profundizar o investigar más allá de lo explicado en clase?
Propósito académico	4	¿Considera que los estudiantes relacionan lo que aprenden con sus metas académicas o profesionales futuras? ¿Cómo se evidencia esto?
Disfrute y satisfacción con el aprendizaje	5	¿Qué actitudes o comportamientos le permiten identificar cuándo un estudiante disfruta aprender o se siente satisfecho con sus logros académicos?
Relación entre motivación y desempeño	6	Desde su experiencia docente, ¿cómo influye la motivación interna de los estudiantes en su participación, cumplimiento y rendimiento académico?

CIERRE

Muchas gracias por sus valiosas reflexiones. Sus aportes nos permitirán entender mejor cómo fortalecer los factores que impulsan el aprendizaje en nuestra Unidad Educativa.

Antes de concluir, ¿existe algún aspecto sobre la motivación o el desempeño que no hayamos abordado y que considere relevante mencionar desde su experiencia docente?

Agradecimiento.

Anexo 5

Validación de instrumentos por expertos

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DEL ESTUDIO: "LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS, DEL CANTÓN LAGO AGRIO, PERIODO 2025 - 2026."

ENCUESTA A ESTUDIANTES																
VARIABLE 1.	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA				CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIONES				
				Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	RELACION ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACION ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR			RELACION ENTRE EL INDICADOR Y EL ITEMS		RELACION ENTRE EL ITEMS Y LA OPCION DE	
								SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO
La motivación intrínseca es aquella que nace del placer de aprender y por razones propias del estudiante, sin necesidad de		Frecuencia con la que inicia tareas sin indicación del docente.	Inicio mis actividades académicas sin esperar que el docente me lo recuerde.					SI				SI		Existe una relación directa y lógica entre la definición conceptual de la variable (placer de aprender por razones propias) y las dimensiones propuestas: Autonomía, Sentido de Competencia, Curiosidad Epistémica, Sentido de Propósito y Satisfacción Inherente		
			Suelo adelantar mis tareas por iniciativa propia.						SI				SI		Existe una relación directa y lógica entre la definición conceptual de la variable (placer de aprender por razones propias) y las dimensiones propuestas: Autonomía, Sentido de Competencia, Curiosidad Epistémica, Sentido de Propósito y Satisfacción Inherente	

estímulos externos para aprender, pues aprender les genera satisfacción. (Muñoz Tello & Dossman Calderón, 2024)	Autonomía	Grado de toma de decisiones en actividades académicas.	Decido por mi cuenta cómo organizar el tiempo para cumplir con mis actividades escolares.																	Existe una relación directa y lógica entre la definición conceptual de la variable (placer de aprender por razones propias) y las dimensiones propuestas: Autonomía, Sentido de Competencia, Curiosidad Epistémica, Sentido de Propósito y Satisfacción Inherente
			Decido por cuenta propia cómo prepararme para una evaluación.																	
	Sentido de competencia	Nivel de confianza para resolver tareas académicas	Me siento capaz de resolver ejercicios de mayor dificultad de las asignaturas.																	Los ítems propuestos operacionalizan correctamente los indicadores. Por ejemplo, el indicador de "Persistencia ante actividades difíciles" se mide efectivamente a través de la conducta de continuar intentándolo hasta resolver una tarea (Ítem 7)
			Confío en mis capacidades para comprender temas complejos en clase.																	

	Persistencia ante actividades difíciles	Cuando una tarea me resulta difícil, continuo intentándolo hasta resolverla.																	Los 20 reactivos propuestos operacionalizan correctamente los indicadores. Por ejemplo, el indicador de "Persistencia ante actividades difíciles" se mide efectivamente a través de la conducta de continuar intentándolo hasta resolver una tarea
		Si no entiendo un tema al primer intento, busco otra forma de aprenderlo.						SI	SI	SI	SI								Los items están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica
Curiosidad epistémica	Frecuencia de búsqueda de información adicional	Investigo por mi cuenta cuando deseo comprender mejor un contenido académico.						SI	SI	SI	SI							Los items están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica	
		Consulto videos, libros o internet para ampliar los temas vistos en clase.						SI	SI	SI	SI							Los items están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica	
	Interés por aprender contenidos nuevos	Siento entusiasmo cuando el docente presenta un tema nuevo.							SI	SI	SI	SI							Los items están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica
		Cuando se presenta un tema nuevo, presto atención para comprenderlo mejor.							SI	SI	SI	SI							Los items están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica
Sentido de propósito	Claridad de metas académicas	Tengo claras las metas académicas que deseo alcanzar al finalizar el bachillerato.						SI	SI	SI	SI							Los items están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica	

Satisfacción inherente	a futuro	Relaciono mi esfuerzo académico actual con la carrera o profesión que deseo seguir.								SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.		
	Percepción de utilidad del aprendizaje	Considero que lo aprendido en clases será útil para mi futuro.									SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.	
		Creo que estudiar ahora me ayudará a cumplir mis metas personales.										SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.
	Nivel de disfrute durante el proceso de estudio	Disfruto aprender aunque el contenido requiera esfuerzo.										SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.
		Disfruto el tiempo que dedico a estudiar y comprender los temas de clase.										SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.
	Grado de satisfacción al completar tareas	Siento satisfacción personal cuando termino correctamente una tarea.										SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.
		Me siento orgulloso de mi mismo cuando logro buenos resultados académicos.										SI		SI		SI		SI	Los ítems están redactados en primera persona, lo que facilita la identificación del estudiante de bachillerato con su propia realidad académica.

ENCUESTA A ESTUDIANTES									
								OPCION RÉSPUESTA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN

			importante mi aprendizaje.												entre la motivación y el desempeño en la Unidad Educativa Particular Amazonas
Social	Respeto de normas académicas en clase	Respeto las normas de convivencia durante las clases.						SI	SI	SI	SI			Dada la rigurosidad en la construcción de la matriz, la valoración global sugerida es "Muy Alto", lo que certifica que el instrumento es apto para su aplicación definitiva en el periodo 2025 - 2026	
		Mantengo disciplina y atención en el aula.						SI	SI	SI	SI			"El instrumento presenta una sólida validez de contenido. Existe una correspondencia exacta entre los reactivos y los indicadores técnicos de las variables motivación intrínseca y desempeño académico"	
	Frecuencia de colaboración con compañeros	Ayudo a mis compañeros cuando les cuesta realizar alguna actividad.							SI	SI	SI	SI		La colaboración con los compañeros no solo beneficia al grupo, sino que el acto de compartir ideas es visto como una acción que fortalece el aprendizaje individual del estudiante que ayuda	
		Colaboro con mis compañeros porque compartir ideas también fortalece mi aprendizaje.							SI	SI	SI	SI		El éxito académico se evidencia cuando el alumno ayuda a sus pares en actividades que les resultan difíciles, demostrando que posee un dominio del tema que puede transmitir socialmente	
Participación en actividades grupales	Participo activamente en trabajos en equipo.							SI	SI	SI	SI		La participación activa en trabajos en equipo y el aporte constante de ideas en actividades colaborativas son indicadores de que el estudiante asume con efectividad y responsabilidad su proceso académico		
		Aporto ideas durante las actividades colaborativas.						SI	SI	SI	SI			El desempeño académico se define no solo por habilidades cognitivas, sino también por el desarrollo de habilidades sociales y la manera en que el alumno interactúa dentro del entorno educativo	

ADOLFO HERNAN ELIZONDO O SALTOS
 Firmado digitalmente por ADOLFO HERNAN ELIZONDO SALTOS
 Fecha: 2026.04.15 19:52:56 -06'00'
 Firma del evaluado

ANEXO

Anexo 1.-

Ficha de validación de expertos

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellidos	
YILENA MONTERO REYES	
ORCID	
https://orcid.org/0000-0003-4515-4700	
Título	
Maestría	Doctorado
X	
Empresa en donde labora	
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO	
Ocupación	
DOCENTE	
Contacto	
Teléfonos / Celular	Correo Electrónico
0987399158	ymonteror@unemi.edu.ec

JUICIO DEL EXPERTO

1.- En líneas generales, considera usted que los indicadores de las variables están inmersos en su contexto teórico de forma:

_____ Suficiente x Medianamente Suficiente _____ Insuficiente

Observaciones:

2.- Considera usted, que las preguntas del cuestionario miden los indicadores de las variables de manera:

_____ Suficiente x Medianamente Suficiente _____ Insuficiente

Observaciones:

3.- Considera usted, que el instrumento diseñado mide las variables de forma:

_____ Suficiente Medianamente Suficiente _____ Insuficiente

Observaciones:

4.- Considera usted que el instrumento está redactado de forma:

Adecuada _____ Inadecuada

Observaciones:

5.- Considera el instrumento válido:

Sí _____ No

Observaciones:



FIRMA DEL EXPERTO

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: La motivación intrínseca como factor clave en el desempeño académico, lago agrio. periodo 2025 – 2026.

Objetivo: Analizar la relación entre la motivación intrínseca y el desempeño académico de los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Amazonas IEBYSA

Dirigido a: estudiantes.

Apellidos y nombres del evaluador:

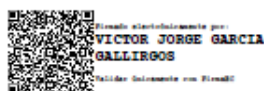
Víctor Jorge García Gallirgos

Grado académico del evaluador:

Magister

valoración:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
	x			



Firma del evaluador

Numero de cedula:0965451271

Anexo 6

Evidencia de Fiabilidad - Alfa de Cronbach

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA																					
Encuestados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	4	5	3	5	3	3	5	5	66
2	4	4	4	4	2	2	3	4	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	5	5	67
3	4	4	3	2	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	4	4	55
4	3	4	3	5	4	4	3	3	2	2	3	5	3	3	4	5	3	3	5	5	72
5	5	3	5	5	3	3	3	4	3	3	1	5	5	5	3	4	3	3	5	5	76
6	3	3	4	5	3	3	3	2	2	1	2	3	4	4	4	4	3	3	5	5	66
7	4	5	5	4	3	3	4	5	3	3	3	5	5	2	3	4	3	3	3	5	75
8	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3	3	5	5	73
9	5	4	3	5	5	5	5	3	2	2	4	4	2	2	5	5	4	3	5	5	78
10	2	3	2	3	4	3	4	4	2	2	2	5	2	3	3	4	3	2	4	5	62
11	3	3	5	2	3	2	2	2	1	3	1	3	4	1	2	3	2	1	3	5	51
12	3	2	4	4	4	4	5	2	2	3	4	5	4	4	5	3	4	5	3	5	76
13	3	2	3	4	3	3	3	3	3	2	4	5	4	3	3	3	3	3	4	5	66
14	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	4	4	3	3	3	2	3	5	5	5	58
15	4	3	5	4	3	3	4	4	5	3	2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	84
16	4	4	5	5	4	4	4	4	5	3	3	5	5	4	3	4	3	3	4	5	81
17	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2	4	4	3	4	4	3	3	3	5	60
18	4	3	5	4	4	5	5	4	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	86
19	3	3	5	3	3	3	4	5	3	3	3	5	3	3	4	4	5	4	5	5	76
20	3	2	3	4	1	3	4	4	3	2	3	4	3	2	4	3	3	4	5	5	63
21	4	3	5	4	3	3	5	3	4	4	3	5	5	5	4	4	3	3	5	4	79
22	4	3	4	5	4	4	5	4	4	2	5	3	4	3	4	5	4	5	5	5	81
23	4	3	3	4	3	3	3	4	2	2	3	4	4	3	4	4	3	3	4	4	67
24	2	3	4	4	2	3	4	3	3	1	1	3	5	3	2	5	4	2	4	5	63
25	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	5	4	4	5	4	4	5	5	78
26	3	3	4	2	3	4	4	4	4	3	1	4	2	2	3	4	3	1	5	5	64
27	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	4	5	5	3	3	3	3	5	5	65
28	5	3	5	2	3	5	5	3	1	1	2	4	4	3	3	5	3	2	5	5	69
29	2	2	1	3	3	3	1	2	3	2	1	2	4	3	1	4	3	2	5	5	52
30	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	2	2	4	4	4	4	5	5	70
31	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	100
32	4	4	5	5	3	4	4	5	3	3	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	87
33	3	3	4	2	2	3	2	2	4	2	2	2	5	4	3	3	3	2	5	5	61
34	3	4	5	3	3	3	4	4	2	2	3	5	4	3	4	4	3	3	4	4	70
35	4	2	3	2	3	3	4	3	3	3	3	4	5	3	3	4	3	3	5	5	68
36	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	5	5	4	4	4	3	4	4	72
37	5	4	3	4	3	3	2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	5	5	73
38	5	4	5	5	4	4	3	3	2	2	4	4	2	3	2	1	1	5	5	5	66
39	3	5	4	3	4	3	4	4	3	4	3	4	5	4	5	5	4	3	5	5	80
40	5	3	5	4	3	2	4	3	3	3	2	4	5	5	2	4	4	3	4	4	72
41	2	2	3	3	3	1	1	1	1	1	1	2	1	3	3	4	2	1	5	5	47
42	3	3	4	3	3	4	3	4	3	2	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	78
43	4	3	4	4	3	3	3	3	2	1	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	68
44	4	3	5	5	3	3	1	3	3	3	3	4	5	5	3	3	3	4	5	5	73
45	5	4	5	4	3	3	4	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	4	4	4	66
46	4	3	3	3	4	4	4	4	3	2	5	5	5	3	4	2	2	4	4	5	71
47	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	61
48	4	2	3	3	3	3	4	4	3	2	3	5	3	2	3	4	4	4	5	5	69
49	4	3	2	3	1	3	3	2	2	2	5	5	5	3	4	2	2	2	5	4	62
50	3	2	1	1	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	5	5	5	3	5	5	70
51	3	4	5	3	3	5	3	4	1	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	65
52	4	3	3	4	3	4	5	3	3	2	2	4	5	5	3	5	3	2	3	5	71
53	5	5	5	5	3	4	3	5	4	4	2	4	2	2	3	5	4	2	5	5	77
54	3	3	3	3	3	4	4	2	2	3	3	5	5	4	4	3	3	3	5	5	70
55	5	1	5	5	3	5	3	3	3	1	3	5	5	5	3	5	3	3	5	5	76
56	2	1	3	3	5	5	3	3	3	4	1	5	5	5	4	5	3	1	5	5	71
57	4	3	4	5	4	5	4	3	3	3	3	2	1	3	4	4	4	4	4	5	71
58	5	3	3	3	4	4	4	5	4	2	2	3	5	3	4	4	3	4	4	5	74
59	3	3	4	4	3	4	3	3	2	2	3	5	3	3	5	3	3	3	4	4	67
60	4	4	4	3	3	4	4	3	3	2	3	4	2	3	4	3	4	4	4	5	70
61	3	3	4	5	5	5	2	2	2	2	4	5	3	4	4	3	2	5	5	5	73
62	5	3	3	3	3	5	2	1	2	1	5	1	3	5	3	2	5	3	2	5	63
63	4	3	3	5	4	4	3	3	3	2	5	5	5	3	3	3	2	5	5	5	73
64	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	5	3	4	5	5	4	5	5	80
65	3	2	4	3	3	3	2	4	4	3	3	4	3	4	5	5	3	3	4	4	69
66	4	3	3	3	2	4	3	3	3	2	3	4	5	5	5	5	5	4	4	4	75
67	5	5	4	5	5	5	4	5	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	92
68	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	5	5	73
69	5	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	5	4	3	4	3	2	5	5	5	70
70	4	3	3	5	4	4	4	4	1	3	3	4	5	5	3	4	3	3	4	4	73
71	3	2	3	5	5	5	5	5	3	3	3	5	1	5	5	5	5	5	5	5	83
72	4	3	3	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	3	1	1	5	5	5	52
73	5	5	5	5	3	3	5	4	3	3	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	85
74	3	3	3	4	3	4	5	5	4	3	2	4	4	3	4	5	4	3	5	5	76
75	3	3	3	3	2	2	4	2	1	3	1	3	5	4	5	1	3	3	4	4	59
76	1	5	3	4	4	4	4	3	5	2	4	4	5	4	4	4	4	3	5	5	77
77	2	2	1	3	4	1	2	2	1	2	3	4	1	3	3	3	3	2	3	4	49
78	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	61
79	3	3	4	2	3	3	4	2	3	3	4	3	4	3	4	5	3	2	5	3	66
80	2	2	5	5	3	4	2	5	3	2	3	4	2	2	3	3	3	1	3	4	61
Varianza	0,92	0,77	1,06	1,06	0,65	0,75	0,97	0,94	0,97	0,64	0,8	0,69	1,44	1,14	0,88	0,72	0,79	1,08	0,5	0,34	

27	2	3	4	3	4	4	2	2	4	4	5	5	42
28	4	4	3	3	5	5	5	5	4	4	4	4	50
29	4	3	2	3	4	5	4	4	4	4	5	5	47
30	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	55
31	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	43
32	4	4	5	4	5	4	4	3	3	3	4	4	47
33	4	2	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	52
34	5	4	3	4	4	4	5	5	3	5	5	4	51
35	4	3	2	3	5	5	4	4	3	3	5	4	45
36	4	4	1	3	4	3	3	3	1	2	3	2	33
37	3	3	2	2	5	5	3	3	4	3	3	3	39
38	3	3	3	3	4	4	2	3	4	3	3	4	39
39	3	5	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	53
40	4	2	3	3	5	5	4	4	4	4	4	3	45
41	3	3	5	3	5	5	4	5	3	4	4	4	48
42	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	37
43	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	51
44	4	3	3	3	5	4	5	5	4	5	4	5	50
45	3	3	2	3	4	4	3	3	2	4	4	4	39
46	3	3	5	4	4	4	3	3	5	4	5	3	46
47	3	3	3	4	1	3	3	2	3	3	4	2	34
48	3	3	2	2	5	5	4	5	4	4	4	4	45
49	2	3	4	3	4	3	2	4	4	3	4	3	39
50	4	3	2	3	4	5	4	5	3	4	3	4	44
51	4	3	2	3	5	5	4	4	3	3	4	5	45
52	2	3	1	2	3	4	3	3	2	3	3	3	32
53	4	3	2	4	3	4	4	2	3	3	3	1	36
54	4	3	1	4	5	5	4	3	3	3	3	4	42
55	3	3	1	2	4	4	5	3	5	5	5	5	45
56	3	3	3	3	5	5	5	5	3	5	5	5	50
57	4	4	3	3	5	5	4	4	3	4	4	4	47
58	4	4	4	4	4	4	5	4	2	3	4	4	46
59	4	3	4	3	3	4	3	4	2	3	3	3	39
60	3	2	3	3	5	5	5	5	3	2	4	5	45
61	4	4	3	3	5	4	4	4	3	4	4	3	45
62	4	3	5	3	3	3	4	3	5	5	3	3	44
63	3	2	1	3	5	5	4	3	4	5	5	5	45
64	4	3	3	4	4	4	4	4	3	5	5	5	48
65	3	3	3	3	5	5	4	4	4	3	3	4	44
66	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	50
67	3	4	3	3	5	4	5	4	4	3	4	3	45
68	3	3	3	3	5	4	5	5	3	5	3	3	45
69	3	4	5	4	3	3	4	4	3	4	4	5	46
70	2	3	3	1	5	5	3	3	1	4	5	5	40
71	4	3	4	4	5	5	3	3	3	3	4	3	44
72	4	4	5	3	5	5	4	3	3	4	5	3	48

73	4	4	4	3	5	5	3	4	3	3	4	3	45
74	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	47
75	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	38
76	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	38
77	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	39
78	4	3	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	50
79	3	3	2	3	2	3	3	3	2	4	3	3	34
80	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	57
Varianza	0,49	0,57	1,31	0,59	0,66	0,49	0,6	0,68	0,92	0,69	0,57	0,8	

Sumatoria de varianza	8,38
Varianza de la suma de los ítems	31,5

Coefficiente de confiabilidad del cuestionario	0,80
Número de ítems del instrumento	12
Sumatoria de la varianza de los ítems	8,38
Varianza total del instrumento	31,5

RANGO	CONFIABILIDAD
53 - menos	Confiabilidad nula
0,54 - 0,59	Confiabilidad baja
0,6 - 0,65	Confiable
0,66 - 0,71	Muy confiable
0,72 - 0,99	Excelente confiabilidad
1	Confiabilidad perfecta

Anexo 7

Evidencia de Correlación de Spearman

Encuestados	MI	DA				
1	66	47	-0,444	0,398	56,5	26,5
2	67	43	-0,338	-0,310	52	54
3	55	38	-1,609	-1,195	75	71
4	72	46	0,192	0,221	34	32,5
5	76	34	0,616	-1,903	20	77
6	66	50	-0,444	0,929	56,5	14,5
7	75	42	0,510	-0,487	23,5	58
8	73	48	0,298	0,575	29	21
9	78	45	0,827	0,044	14	41,5
10	62	47	-0,867	0,398	66,5	26,5
11	51	39	-2,032	-1,018	78	66
12	76	43	0,616	-0,310	20	54
13	66	43	-0,444	-0,310	56,5	54
14	58	48	-1,291	0,575	74	21
15	84	53	1,463	1,460	6	7,5
16	81	41	1,145	-0,664	8,5	60,5
17	60	54	-1,079	1,637	72	5,5
18	86	56	1,675	1,991	4	2
19	76	41	0,616	-0,664	20	60,5
20	63	36	-0,761	-1,549	64	74,5
21	79	46	0,933	0,221	12	32,5
22	81	46	1,145	0,221	8,5	32,5
23	67	54	-0,338	1,637	52	5,5
24	63	49	-0,761	0,752	64	18
25	78	43	0,827	-0,310	14	54
26	64	55	-0,655	1,814	62	3,5
27	65	42	-0,549	-0,487	60,5	58
28	69	50	-0,126	0,929	47	14,5
29	52	47	-1,926	0,398	76,5	26,5
30	70	55	-0,020	1,814	42,5	3,5
31	100	43	3,158	-0,310	1	54
32	87	47	1,781	0,398	3	26,5
33	61	52	-0,973	1,283	69,5	9
34	70	51	-0,020	1,106	42,5	10,5
35	68	45	-0,232	0,044	49,5	41,5
36	72	33	0,192	-2,080	34	79
37	73	39	0,298	-1,018	29	66
38	66	39	-0,444	-1,018	56,5	66
39	80	53	1,039	1,460	10,5	7,5
40	72	45	0,192	0,044	34	41,5
41	47	48	-2,456	0,575	80	21

42	78	37	0,827	-1,372	14	73
43	68	51	-0,232	1,106	49,5	10,5
44	73	50	0,298	0,929	29	14,5
45	66	39	-0,444	-1,018	56,5	66
46	71	46	0,086	0,221	37,5	32,5
47	61	34	-0,973	-1,903	69,5	77
48	69	45	-0,126	0,044	47	41,5
49	62	39	-0,867	-1,018	66,5	66
50	70	44	-0,020	-0,133	42,5	49,5
51	65	45	-0,549	0,044	60,5	41,5
52	71	32	0,086	-2,257	37,5	80
53	77	36	0,722	-1,549	16,5	74,5
54	70	42	-0,020	-0,487	42,5	58
55	76	45	0,616	0,044	20	41,5
56	71	50	0,086	0,929	37,5	14,5
57	71	47	0,086	0,398	37,5	26,5
58	74	46	0,404	0,221	25	32,5
59	67	39	-0,338	-1,018	52	66
60	70	45	-0,020	0,044	42,5	41,5
61	73	45	0,298	0,044	29	41,5
62	63	44	-0,761	-0,133	64	49,5
63	73	45	0,298	0,044	29	41,5
64	80	48	1,039	0,575	10,5	21
65	69	44	-0,126	-0,133	47	49,5
66	75	50	0,510	0,929	23,5	14,5
67	92	45	2,310	0,044	2	41,5
68	73	45	0,298	0,044	29	41,5
69	70	46	-0,020	0,221	42,5	32,5
70	73	40	0,298	-0,841	29	62
71	83	44	1,357	-0,133	7	49,5
72	52	48	-1,926	0,575	76,5	21
73	85	45	1,569	0,044	5	41,5
74	76	47	0,616	0,398	20	26,5
75	59	38	-1,185	-1,195	73	71
76	77	38	0,722	-1,195	16,5	71
77	49	39	-2,244	-1,018	79	66
78	61	50	-0,973	0,929	69,5	14,5
79	66	34	-0,444	-1,903	56,5	77
80	61	57	-0,973	2,169	69,5	1
	70,1875	44,75				
	9,4414837	5,649017				

Sperman	-0,0219678
---------	------------

Anexo 8

Consentimiento informado a padres de familia/representantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA / REPRESENTANTES LEGALES

Título del Estudio: “LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA COMO FACTOR CLAVE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS, DEL CANTÓN LAGO AGRIO. PERIODO 2025 - 2026.”

Investigadoras: Lic. Dayana Lisbeth Chávez Suárez
Econ. Evelin Gabriela Bustamante Burgos.

Institución: Universidad Estatal de Milagro – Maestría en Educación del Bachillerato con mención en Pedagogía de las matemáticas.

Estimado padre de familia / representante legal:

Me dirijo a usted en mi condición de docente de esta institución y estudiante de la Maestría en Educación del Bachillerato, para invitar a su hijo(a)/Representado(a) a participar en el proyecto de investigación arriba mencionado. El objetivo de este estudio es analizar la influencia de la motivación intrínseca en el desempeño académico de los estudiantes del bachillerato.

Información sobre la participación:

1. **Procedimiento:** La participación consiste en la aplicación de un cuestionario y una entrevista durante las horas de clase programadas.
2. **Voluntariedad:** La participación es totalmente voluntaria. Su decisión de permitir o no la participación de su hijo(a) no afectará en absoluto sus calificaciones ni su relación con la institución o conmigo como docente.
3. **Confidencialidad:** Los datos obtenidos serán estrictamente **anónimos y confidenciales**. No se publicarán nombres ni datos que permitan identificar al estudiante; los resultados se presentarán de forma grupal y estadística.
4. **Riesgos y Beneficios:** El estudio no representa ningún riesgo físico ni psicológico para el menor. El beneficio principal es contribuir a la mejora de las estrategias de enseñanza en beneficio de los propios estudiantes.

Si tiene alguna duda sobre este proceso, puede contactarme directamente al teléfono 0994264545 o al correo dayalizchavez6@gmail.com.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____, identificado(a) con cédula N° _____, en mi calidad de padre/madre/representante legal del estudiante _____, del curso _____ paralelo ____:

- SÍ AUTORIZO ()
- NO AUTORIZO ()

...a mi hijo(a)/representado(a) a participar en el estudio de investigación antes descrito, habiendo comprendido la naturaleza voluntaria y confidencial del mismo.

En la ciudad de Lago Agrio, a los ____ días del mes de _____ del 2026.

Firma del Padre / Madre / Representante:

Cédula:

Anexo 9

Autorización Institucional



UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR AMAZONAS

¡Sentimiento de excelencia académica!



Oficio nro.: UEPA-REC-2026-028-OF

Nueva Loja, 2 de marzo de 2026

Asunto: Respuesta de solicitud

Licenciada
Dayana Chávez Suárez
DOCENTE DE MATEMÁTICAS
Presente. -

De mi consideración:

En referencia a su solicitud recibida el 26 de febrero de 2026, mediante la cual solicita autorización para aplicar instrumentos de investigación —como encuestas y entrevistas— dirigidos a docentes y estudiantes del bachillerato, así como el acceso a los registros de promedios de los alumnos en caso de ser necesario, con el fin de obtener el título de magister.

Me complace autorizar la aplicación de dichos instrumentos y el acceso solicitado.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,


MSc. Norma Arizaga C.
Cédula: 0104778873
Celular: 0993525435
Correo: rectoradoiebyssa@gmail.com
RECTORA



Copia: Archivo
NA/bc

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

