

**LA MOTIVACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DEL SUBNIVEL MEDIO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**
**SCHOOL MOTIVATION IN STUDENTS OF THE MIDDLE SUB-LEVEL OF BASIC
GENERAL EDUCATION**

Autores: ¹**Lady Carolina Lima Remache** y ²**Yuri Vladimír Ruiz Rabasco.**

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6272-4432>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6812-7380>

¹E-mail de contacto: lady.limaremache3930@upse.edu.ec

²E-mail de contacto: yruiz@upse.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*}Universidad Estatal Península de Santa Elena, (Ecuador).

Artículo recibido: 5 de Noviembre del 2025

Artículo revisado: 7 de Noviembre del 2025

Artículo aprobado: 15 de Noviembre del 2025

¹Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial adquirida de la Universidad Técnica del Norte, (Ecuador) con 2 años de experiencia laboral. Maestrante de la Maestría en Educación Básica, (Ecuador).

²Licenciatura en Ciencias de la Educación Especialidad Informática Educativa de la Universidad Estatal de Bolívar, (Ecuador) con 20 años de experiencia laboral. Maestría en Gerencia Educativa de la Universidad Estatal de Guayaquil, (Ecuador) y Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, (Venezuela).

Resumen

La motivación escolar en el subnivel medio de Educación General Básica se ve influida por las relaciones del estudiante con la familia y con los compañeros del aula, así como elementos internos, emociones, sentimientos, afrontamiento. El objetivo del presente estudio consistió en explorar la evidencia disponible sobre la motivación escolar en estudiantes del subnivel medio de educación general básica de instituciones públicas durante el periodo de 2020 – 2025. Para ello se utilizó una metodología de revisión sistemática de literatura, que integró una pregunta PICO, el método PRISMA, evaluación de la calidad de la evidencia mediante GRADE y CASP, así como se analizó la información mediante un análisis bibliométrico, síntesis narrativa y discusión temática de categorías. En los resultados, se evidenciaron asociaciones consistentes entre estructura parental, clima de aula y motivación autónoma, con peso de la autoeficacia y del monitoreo metacognitivo en el desempeño; además, las intervenciones fueron principalmente autorregulación lectora, cuestionamiento en juegos deportivos, juegos digitales con retroalimentación por intentos y atención plena en ciencias, con reportes de mejoras cuando hubo intervenciones constantes, en tanto que las creencias de crecimiento tuvieron efectos amplios

inmediatos; de igual manera, predominó la Teoría de la Autodeterminación, Teoría de Expectativas y el Valor, Teoría Control – Valor y Aprendizaje Autorregulado. En conclusión, se sugiere priorizar prácticas que incrementen autonomía, competencia y relación, así como documentar mantenimiento de efectos con mediciones para comparación óptima con otros estudios.

Palabras clave: **Educación primaria, Escuelas públicas, Estudiantes, Motivación, Rendimiento escolar.**

Abstract

School motivation in the middle sub-level of Basic General Education is influenced by students' relationships with their families and classmates, as well as internal elements, emotions, feelings, and coping. The objective of this study was to explore the available evidence on school motivation in students at the middle sub-level of Basic General Education in public institutions during the period 2020-2025. To do so, a systematic literature review methodology was used, which integrated a PICO question, the PRISMA method, evaluation of the quality of the evidence using GRADE and CASP, and the information was analyzed through bibliometric analysis, narrative synthesis, and thematic discussion of categories. The results showed consistent associations between parental

structure, classroom climate, and autonomous motivation, with self-efficacy and metacognitive monitoring weighing in on performance. Furthermore, the interventions primarily focused on reading self-regulation, questioning in sports games, digital games with feedback based on attempts, and mindfulness in science, with reports of improvement when interventions were consistent. Growth beliefs had broad, immediate effects. Similarly, Self-Determination Theory, Expectancy and Value Theory, Control-Value Theory, and Self-Regulated Learning predominated. In conclusion, it is suggested that practices that increase autonomy, competence, and relatedness be prioritized, as well as documenting the maintenance of effects with measurements for optimal comparison with other studies.

Keywords: Primary education, Public schools, Students, Motivation, Academic performance.

Sumário

Escriba la traducción al idioma portugués del A. A motivación escolar no subnível medio da Educação Geral Básica é influenciada pelas relações dos estudiantes com suas famílias e colegas, assim como por elementos internos, emoções, sentimentos e estratégias de enfrentamento. O objetivo deste estudio foi explorar as evidências disponíveis sobre a motivación escolar em estudiantes do subnível medio da Educação Geral Básica de instituições públicas no período de 2020 a 2025. Para isso, utilizou-se a metodología de revisão sistemática da literatura, que integró una pregunta PICO, o método PRISMA, a avaliação da qualidade das evidências por meio do GRADE e do CASP, e a análise das informações por meio de bibliometria, síntese narrativa e discussão temática por categorias. Os resultados mostraram associações consistentes entre estrutura parental, clima de sala de aula e motivación autónoma, com a autoeficácia e o monitoramento metacognitivo influenciando o desempenho. Além disso, as intervenções concentraram-se principalmente na autorregulación da leitura, em perguntas

durante jogos esportivos, em jogos digitais com feedback baseado em tentativas e em práticas de mindfulness nas ciências, com relatos de melhora quando as intervenções foram contínuas. As crenças de crescimento apresentaram efeitos amplos e imediatos. Do mesmo modo, predominaram a Teoria da Autodeterminación, a Teoria da Expectativa e Valor, a Teoria do Controle-Valor e a Aprendizagem Autorregulada. Conclui-se que devem ser priorizadas práticas que ampliem a autonomía, a competencia e o senso de pertencimento, bem como a documentación da manutenção dos efeitos por meio de medições que permitam comparações adequadas com outros estudos.

Palavras-chave: Ensino primário, Escolas públicas, Estudantes, Motivação, Desempenho acadêmico.

Introducción

A la luz de la teoría de la autodeterminación, la motivación comprende procesos regulados de manera autónoma y controlada (Justiniano y Cancino, 2024); sin embargo, Roque et al. (2024) describen un predominio de regulaciones externas que debilitan el gusto por aprender. En esta misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) recuerda que solo la mitad de los estudiantes de los países miembros disfruta “aprender cosas nuevas en la escuela”, circunstancia que evidencia una tensión estructural entre las aspiraciones pedagógicas y la vivencia subjetiva de la experiencia escolar. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) advierte que persisten 244 millones de niñas y niños fuera de las aulas, equivalentes al 15,9% de la matrícula mundial prevista, y atribuye buena parte de esa cifra a la ausencia de expectativas positivas hacia la escuela. Complementariamente, pocos son los adolescentes que consideran la asignatura principal de su interés como una de sus

“favoritas”, dato que refleja una tendencia mundial hacia la insatisfacción académica (Fraijo et al., 2023). Dentro del contexto mesoamericano, según Munck et al. (2023) la región muestra contrastes notorios: Guatemala alcanza un 85% de estudiantes que declaran disfrutar los retos académicos, frente a un 68% en Chile, mientras Cuba registra un 54,8% de escolares que se declaran desmotivados para proseguir estudios formales; adicionalmente, tras la reapertura postpandemia, Chile reporta un índice de desvinculación de 1,7% en primaria, porcentaje vinculado a la pérdida de interés por la experiencia escolar.

La desmotivación, generalmente se asocia a la presión evaluativa temprana, prevalencia de prácticas docentes monótonas, carencia de recursos lúdicos en aulas rurales e influencia de expectativas familiares centradas en la promoción de año más que en el disfrute cognitivo (Kotera et al., 2021). Asimismo, variables contextuales como inseguridad alimentaria, acceso desigual a conectividad y escaso acompañamiento tutorial se enlazan con trayectorias motivacionales descendentes (Mora et al., 2024). Desde esta perspectiva, las consecuencias inmediatas de escasa motivación se pueden evidenciar en rendimiento académico reducido, incrementos en la intención de abandono antes del tránsito al subnivel superior y debilitamiento de la autoeficacia, fenómeno que puede asociarse con el desempeño estudiantil por cada unidad de autoeficacia percibida (Martínez et al., 2022). A mediano plazo, la permanencia de estados motivacionales bajos puede generar vulnerabilidad frente a conductas de riesgo y limitar la continuidad de trayectorias formativas (Amancha y Hernández, 2024). Para esto, se formula la siguiente pregunta: ¿Qué evidencia existe sobre la motivación escolar en estudiantes del subnivel medio de educación

general básica de instituciones públicas durante el periodo de 2020 - 2025?

Revisar la motivación escolar en el subnivel medio sirve para orientar la toma de decisiones pedagógicas con base empírica y, a la vez, para optimizar la gestión de recursos didácticos dentro de la planificación curricular. Además, el diagnóstico que se proyecta permitiría al personal docente discriminar con mayor finura los estímulos que favorecen la persistencia, el esfuerzo y la disposición ante las evaluaciones, variables decisivas en la trayectoria académica infantil, de manera que cada intervención responda a necesidades reales y verificables. Mediante la realización de este estudio, se lograría contribuir con evidencias adicionales en torno a marcos explicativos sobre determinación de objetivos y a motivar a personas de edades tempranas a la elaboración de herramientas de medición que se adapten al contexto. De la misma manera, la utilización de este método cuantitativo mejoraría en la generación de hipótesis que guíen a próximos análisis relacionados a la influencia tanto de factores familiares, institucionales o comunitarios en el entusiasmo escolar y a proponer mejoras en las técnicas de intervención hacia los estudiantes. La trascendencia social radica en que los resultados previstos beneficiarían, de modo directo, a estudiantes y docentes al tener un diagnóstico de la motivación estudiantil, de modo que se puede hacer adecuaciones de prácticas de aula si así fuese necesario; mientras que, de forma indirecta, a las familias y a la propia institución educativa favorece mediante el fortalecimiento de condiciones que favorecen la permanencia escolar. El objetivo del presente estudio consistió en: Explorar la evidencia disponible sobre la motivación escolar en estudiantes del subnivel medio de educación general básica de

instituciones públicas durante el periodo de 2020 - 2025.

Materiales y Métodos

Para guiar el desarrollo de este trabajo de investigación, se planteó la siguiente pregunta PICO: ¿Qué evidencia existe sobre los factores e intervenciones que influyen en la motivación escolar en estudiantes del subnivel medio de Educación General Básica de instituciones públicas, en comparación con contextos sin dichas intervenciones o con enfoques alternativos, durante el periodo 2020-2025? Para este estudio se incluyeron estudiantes de Educación General Básica (EGB), específicamente aquellos que se encuentra cursando el subnivel medio en las distintas instituciones públicas; considerando aquellas aulas que cursan con modalidad presencial, virtual o ambas. Se analizó el compromiso académico de los estudiantes, la autoeficacia, autorregulación y la motivación de estos en torno a las dimensiones intrínseca y extrínseca, se aplicaron mediciones a través de cuestionarios validados, entrevistas o registros existentes. Se admitieron diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos, con corte transversal, longitudinal o cuasiexperimental; de igual modo, se incluyeron trabajos entre 2020 y 2025 en español, inglés o portugués.

Por el contrario, se excluyeron trabajos de otros niveles educativos o de educación privada sin desagregación para instituciones públicas; además, se descartaron muestras que mezclaron subniveles sin reporte independiente, también quedaron fuera análisis sin foco en motivación escolar, textos narrativos y opiniones, *PrePrints* incompletos y documentos sin acceso completo; igualmente, se retiraron reportes fuera del periodo o en idiomas distintos a español, inglés o portugués. Se eliminaron duplicados antes del cribado y se depuraron referencias con

problemas metodológicos; en coherencia, se exigió correspondencia entre objetivo y variable medida. Se realizó una búsqueda en distintas bases de datos y repositorios que ofrecen información científica como Elsevier, Web of Science, SciELO, Latindex, ERIC, Dialnet y Redalyc, con el fin de obtener literatura gris para incluirlo en la información; así mismo; se examinaron referencias cruzadas sobre informes técnicos y documentos institucionales. La búsqueda inicial se efectuó el 19 de agosto de 2025 y se actualizó el 5 de septiembre de 2025; de igual modo, se aplicó filtro de texto completo cuando estuvo disponible.

Los descriptores más relevantes empleados en las ecuaciones de búsqueda fueron los términos: “motivación escolar”, “motivación académica”, “school motivation”, “academic motivation”, “motivação escolar”; también los relacionados con la etapa educativa, “educación general básica”, “basic education”, “elementary education”, “ensino fundamental”; los que refieren a niveles o grados específicos: “quinto grado/año”, “sexto grado/año”, “séptimo/séptimo grado/año”; y vinculados al tipo de institución: “escuela pública”, “public school*”, “escola pública”; complementados por el descriptor teórico “teoría de la autodeterminación”/“self-determination theory”. Mediante la interrogante PICO se orientaron diferentes términos y comparaciones, combinando distintas estrategias del Tesauro de la UNESCO vinculados mediante AND, OR y NOT. Se efectuaron diversas consultas en base a los títulos y términos de indización, con filtro de períodos y leguajes definidos, incorporando sinónimos de programación educativa, estrategias y distintas intervenciones, eliminando cadenas y sumando modificaciones mínimas; a continuación, se asentaron

adaptaciones sintácticas exigidas por cada sistema.

La selección se basó en 2 fases, inicialmente a través de un cribado de resúmenes y de títulos, posteriormente mediante la lectura de textos complementarios, los cuales fueron revisados de forma independiente; además, se incorporó la utilización de plataformas como Rayyan que cumplían con un ciego recíproco durante el primer filtro. Los desacuerdos presentados fueron resueltos en conjunto con la autora y el tutor a cargo, tras evidencias los criterios de inclusión y exclusión; registrando cada decisión tomada a través de planillas de elegibilidad; el proceso se desarrolló mediante el diagrama PRISMA (ver Figura 1), que estipula depuraciones preexistentes, registros identificados mediante cribado, recuperación, evaluación a texto completo e inclusión final.

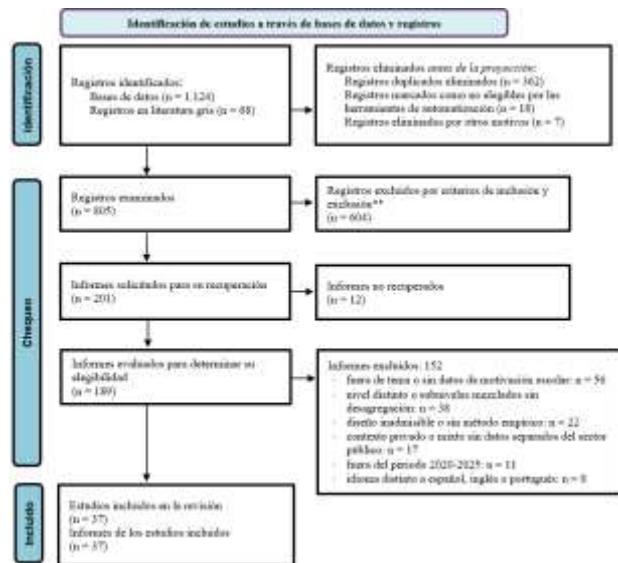


Figura 1. Diagrama PRISMA

La extracción de la información se ejecutó a través de una revisión diseñada mediante una matriz en una hoja de cálculo de Excel, incorporando campos como: autor, año, país, títulos, población, muestra, tipo y diseño metodológico, resultados obtenidos, nivel y

calidad de la evidencia, enlaces de acceso, categorías temáticas; así también, se concluyó la matriz mediante análisis entre los tutores, verificando las cifras que correspondían a las variables; y finalizar, las discrepancias se solventaron por consenso y se registraron identificadores digitales de los recursos. Los datos obtenidos se registraron y se organizaron en tablas dinámicas y se ordenaron por nombres de las revistas, autores y países, con el fin de analizar enfoques en la productividad, colaboración y temas que se presentan con más frecuencias. Además, se elaboró una síntesis que narra resultados por el tipo de diseño y dimensión de la motivación, considerando la aplicación de instrumentos aplicados a los distintos contextos escolares. Posteriormente, se realizó una discusión donde se agrupan categorías conceptuales recurrentes, estableciendo distintas conexiones entre los factores individuales, familiares, docentes y escolares; incluyendo temáticas psicosociales y curriculares. Cabe mencionar que se aplicaron guías de calidad, entre las que estuvieron el Programa de Habilidades para la Evaluación Crítica (CASP) para estudios cualitativos, Herramienta para Medir Revisiones Sistemáticas (AMSTAR) para revisiones, y Sistema de Graduación de la Calidad de la Evidencia y Fuerza de Recomendaciones (GRADE) para valorar certeza. Además, se clasificó la evidencia en niveles I experimentales, II cuasiexperimentales, III no experimentales y IV opiniones de expertos, comités o guías. En consecuencia, cada estudio recibió calificación resumida y se vinculó con sus resultados y contextos para interpretar la consistencia de los datos.

Los resultados se exhibieron en una tabla síntesis con variables extraídas, filtros aplicados y niveles de evidencia. Asimismo, se documentaron íntegramente los criterios de

elegibilidad, con las cadenas utilizadas, sus adaptaciones por base de datos y los parámetros de límite temporal e idioma; también se informó la distribución de los estudios por año de publicación, por diseño metodológico, por niveles de motivación de estudiantes. Al finalizar, se elaboró un mapa donde se evidencia y se visualiza la distribución de forma regional entre los artículos y la calidad que predomina por región (ver Figura 2); y mediante GRADE se valoraron las gradaciones y las anotaciones, lo que facilitaron la existencia de la comparación de los resultados. La revisión se sustentó a través de diferentes fuentes de accesos públicos, por lo tanto, no implicó la utilidad de datos personales y no se requirió de la aprobación del comité de ética, ni la elaboración de consentimientos informados, garantizando así la confidencialidad al manejar los archivos bibliográficos y manteniendo la trazabilidad de los procesos a través de los criterios de selección, matrices de extracción y los registros de búsqueda. Finalmente, se aseguró transparencia, rigor metodológico y citación conforme a normas internacionales, con reporte fidedigno de métodos y resultados, evitando conflictos de interés mediante declaración explícita y resguardo de datos en repositorio institucional.

Resultados y Discusión

La producción se distribuyó entre 2020 y 2025 con un ascenso sostenido hacia 2024 y 2025; además, hubo 2 artículos en 2020, 6 en 2021, 7 en 2022, 6 en 2023, 10 en 2024 y 5 en 2025. En cuanto a la distribución por regiones, Europa concentró la mayor densidad (26/37), seguida de América Latina y el Caribe (9/37) y América del Norte (2/37); asimismo, la calidad predominante por región fue “moderada” según el sistema de GRADE (ver figura 2), en línea con estudios europeos y latinoamericanos como los de Finlandia, Noruega y Chile (Olive et al.,

2022; Radišić et al., 2024; Inostroza et al., 2024).



Figura 2. Mapa de distribución de la evidencia por regiones y niveles

El enfoque metodológico fue cuantitativo en 33 estudios y mixto en 4; además, el diseño se distribuyó en experimental (27), cuasiexperimental (6) y no experimental transversal (4). Los ensayos y cuasiexperimentos incluyeron entrenamiento en autorregulación, aprendizaje con juegos digitales, enseñanza basada en preguntas, atención plena en ciencias y mentalidad de crecimiento, con ejemplos en Grecia, España, Chile y Países Bajos que refieren mejoras de procesos motivacionales y de logro cuando se asegura fidelidad de implementación (Dermitzaki, 2025; Gaspar et al., 2021; Cubillos et al., 2023; Shelach y Tarrasch, 2025; Platte et al., 2025). La visibilidad editorial se apoyó en revistas indexadas en Web of Science y Scopus, con una fracción relevante en directorios de acceso abierto; asimismo, SciELO aportó parte de la evidencia latinoamericana con estudios en español y portugués, hecho que amplió la cobertura regional y lingüística (Durán y Acle, 2022a; Ronqui et al., 2021; Inostroza et al., 2024). El conjunto incluyó títulos de *Frontiers*, *MDPI* y *Education Sciences*, además de revistas regionales consolidadas, situación que dio lugar a disponibilidad de texto completo y a reportes detallados de instrumentos y análisis (Reinhold et al., 2021; Wang y Troia, 2023). Las categorías expuestas se organizaron de la

siguiente forma: Estrategias e intervenciones pedagógicas 14/37, dimensiones de la motivación escolar 9/37; los factores asociados 9/37, el impacto en el desempeño y la permanencia 5/37. Las dimensiones y perfiles se caracterizan mediante la utilización de escalas de autonomía, competencia y relación vinculadas a la Teoría de la Autodeterminación (TAD), mediante análisis de Perfiles Latentes (APL), lo que garantizó la identificación de combinaciones de motivación y el rendimiento de los estudiantes que cursan en 5.º–6.º grado (De-Smedt et al., 2020; Olive et al., 2022).

El nivel de motivación se reportó con formatos diversos; en consecuencia, se mostró predominio de estudios que informaron perfiles o mejoras post-intervención, con pocos artículos que ofrecieron porcentajes directos estandarizados. Se observaron aumentos tras programas de aula y proyectos creativos, además de perfiles con motivación autónoma alta en Educación Física y emociones académicas favorables asociadas a mejor rendimiento en matemáticas y lectura, con registros en Grecia, España, Serbia y Chile (Vassiloudis et al., 2024; Rojo et al., 2022; Radišić et al., 2024; Heredia et al., 2023). La evidencia sobre factores asociados indicó relaciones consistentes entre estructura familiar y motivación autónoma, junto con vínculos inversos entre caos parental y ansiedad ante tareas, con mediación de la motivación para la tarea; además, se registró asociación entre autoeficacia y menor ansiedad matemática, patrón replicado en China y con análisis multinivel en escritura en Estados Unidos, hecho que delineó una conexión estable entre creencias motivacionales y rendimiento escrito (Li y Ding, 2024; Wang et al., 2023; Wang y Troia, 2023). De forma paralela, se evidenció que predictores autorregulatorios como un monitoreo metacognitivo y la autoeficacia

estuvieron vinculados a un mejor logro matemático en los alumnos de quinto grado en Europa Central, con una evidencia validada por la Teoría de Respuesta al Ítem y análisis de regresión (Říčan et al., 2022). Y en cuanto a las dimensiones de la motivación, los estudios revisados demostraron que estructuras consistentes de motivación autónoma y controlada con un ajuste adecuado e invariancia según el sexo y el nivel de los logros, también se evidenció que los perfiles caracterizados por dominio con disminución en la motivación autónoma en la transición de 5.º a 6.º en actividades de escritura y lectura recreativa; y de la misma manera, mediante el análisis a las diferentes emociones académicas se identificaron perfiles como “Feliz” y “Ansioso-Aburrido” asociándose al valor de tareas y el rendimiento matemático, lo que sugiere una gran necesidad de un seguimiento centrado a cada uno de los diferentes perfiles (De-Smedt et al., 2020; Olive et al., 2022; Radišić et al., 2024). La Educación Física aportó perfiles de alta calidad motivacional e intención de actividad, con mayor presencia en quienes practicaban deporte extracurricular en Ecuador, situación que añadió evidencia psicosocial en contextos latinoamericanos (Heredia et al., 2023).

En intervenciones pedagógicas, los ensayos mostraron efectos favorables de autorregulación de la lectura sobre comprensión y uso de estrategias en 5.º a 6.º, con interacción tiempo con grupo y tamaños de efecto pequeños a medios; además, un programa docente mostró efectos dependientes de fidelidad de implementación, lo que introdujo un componente de control de calidad en el trabajo de aula y sugirió que la ejecución es tan importante como el contenido (Dermitzaki, 2025; Schuler et al., 2024). En paralelo, se documentaron ganancias con juego digital en

matemáticas, enseñanza basada en preguntas tipo TGfU, y mindfulness en ciencias, con efectos en motivación, autonomía y logro en distintos contextos europeos e iberoamericanos (Cubillos et al., 2023; Gaspar et al., 2021; Shelach y Tarrasch, 2025). En impacto sobre desempeño y permanencia, la motivación explicó varianza en calidad de escritura a nivel de alumno y aula con moderación por prácticas docentes, mientras la ansiedad y la motivación mostraron relaciones cruzadas entre dominios en estudios con pruebas estandarizadas; además, se observaron perfiles cognitivos y motivacionales asociados a mejor rendimiento ejecutivo y matemático en muestras de 5.º grado con mapas autoorganizados y comparaciones entre conglomerados (Wang y Troia, 2023; Pollack et al., 2021; Montalt et al., 2025). El compromiso emocional en la utilización de diversos recursos digitales incorporó una varianza en la predicción de los distintos logros que van más allá del conocimiento obtenido en las aulas de 6.º, otorgando relevancia a los componentes afectivos en la instrucción tecnológica (Reinhold et al., 2021).

En el nivel de calidad de evidencia, GRADE sostuvo una tendencia general moderada y alta en los ensayos de las aulas; además, se sostuvo un equilibrio mayor entre los estudios experimentales en intervenciones y observacionales, orientándose al análisis de factores y dimensiones. Se identificaron tres áreas de mejora: mayor estandarización del nivel de motivación reportado, ampliación de estudios en contextos rurales y seguimiento de mantenimiento de efectos, línea que algunos ensayos ya empezaron a documentar con mediciones diferidas y análisis de integridad (Shelach y Tarrasch, 2025; Schuler et al., 2024). La evidencia mostró peso del entorno familiar y de la organización del aula en la motivación del subnivel medio. Además, las prácticas

parentales con estructura y ausencia de caos se vincularon con menor ansiedad por tareas mediante mediación de la motivación autónoma, mientras estilos coercitivos se asociaron con motivación controlada y más ansiedad (Li y Ding, 2024; Wang et al., 2023). En consecuencia, las creencias y decisiones tomadas por los docentes fueron moderadores entre la motivación para escribir y calidad de los textos, proporcionando efectos a nivel de aula que explicaron una varianza entre clases (Wang y Troia, 2023).

En el plano cognitivo, el monitoreo metacognitivo y la autoeficacia predijeron logro matemático en 5.º, y esa combinación se asoció con puntajes más altos en pruebas calibradas por Teoría de Respuesta al Ítem (Říčan et al., 2022). Además, se observaron relaciones cruzadas entre ansiedad y motivación de lectura con desempeño matemático cuando las tareas exigieron acceso léxico rápido, motivo que afectó la fluidez y recuperación (Pollack et al., 2021). Por otra parte, recursos pedagógicos, clima de aula y sentido de pertenencia se conectaron con emociones positivas y estrategias lectoras en muestras chilenas y griegas (Inostroza et al., 2024; Dimitropoulou et al., 2025). En conjunto, el trabajo colaborativo entre familia y escuelas mostraron una relación entre los indicadores de motivación autónoma y autoeficacia; aunque se mantuvo una variación entre los dominios y los contextos. Así mismo, las mediciones realizadas con autoeficacia y motivación hacia las tareas del hogar aportaron con un mecanismo consistente en relación a la ansiedad, mientras que los análisis de los modelos multinivel notificaron que una organización didáctica puede modificar la influencia de las creencias motivacionales sobre la práctica escrita (Li y Ding, 2024; Wang y Troia, 2023). En contraste, el vínculo existente entre el rendimiento académico y las emociones

lectoras dependen de las distintas habilidades evaluadas y del acceso al léxico (Pollack et al., 2021; Říčan et al., 2022).

Mediante las diferencias que se observaron se explican las distintas variaciones entre la calidad de las relaciones familiares, la confianza en los métodos de enseñanza y la realidad de las tareas evaluadas. Además, la motivación se prevé que aumenta cuando se involucran actividades con metas proximales, la inmediación de las retroalimentaciones y la elección de oportunidades, mientras se reduce ante tareas de mayor demanda o alta presión con demandas fuera del interés cotidiano. Por ende, el paso de 5.º a 6.º año añaden cambios en autoconcepto y en las emociones, situaciones que someten una relación más estrecha entre ansiedad, persistencia y logro. Las implicaciones educativas sugieren integrar programas que conlleven la relación de las familias y las escuelas, con el fin de fortalecer las estructuras con apoyo a la autonomía y que ofrezcan guías claras para la realización de las distintas tareas. Además, es conveniente que en las aulas se integren prácticas que aumenten la autoeficacia, como modelamiento, andamiaje educativo y retroalimentación oportuna, incluyendo tareas estratégicas y auténticas; mientras que para la formación del docente se deben incorporar análisis de clima de aula y el fomento de prácticas relacionadas a la motivación autónoma, monitoreando la integridad con el fin de asegurar y garantizar una coherencia entre lo planificado, la interacción y la evaluación.

Se presentaron limitaciones por diseño transversal frecuente, concentración urbana y la utilización de medidas autorreportadas con diversa precisión. Además, la falta de estandarización en los diferentes niveles de motivación y escasez de reportes de vigilancia

temporal o con desvinculación rural, dificultando comparaciones. En consecuencia, se recomienda ampliar estudios longitudinales con medidas multimodo, incluir escuelas rurales y realizar ensayos de aula que documenten integridad, mantenimiento de efectos y costos de implementación para orientar decisiones realistas. Este elemento mostró estabilidad de la distinción entre regulación autónoma y controlada, con ajustes confirmatorios adecuados y pruebas de invariancia por sexo y logro en lectura y escritura entre 3.º y 8.º año; además, las escalas validadas en primaria respaldaron medición fiable en los grados analizados (De-Smedt et al., 2020; Durán y Acle, 2022a). Por otra parte, en Educación Física el patrón dominante fue motivación intrínseca alta y desmotivación baja en 5.º a 6.º año, junto con perfiles de calidad motivacional asociados a intención de actividad futura en contextos latinoamericanos (Rojo et al., 2022; Heredia et al., 2023).

A través de la perspectiva por medio de perfiles, se logró evidenciar diferencias por dominios en el cierre de la primaria, con un índice alto de motivación en los diferentes grupos de todas las áreas, al igual que en los grupos de matemáticas, aunque se mantiene también la existencia de grupos bajos en las áreas generales incluyendo en matemáticas, con transiciones variables entre 5.º y 6.º (Olive et al., 2022). Así mismo, las emociones presentadas en matemáticas se organizaron en perfiles como “Feliz”, “Ansioso-Aburrido” y “Moderado”, asociándose coherentemente con el disfrute, rendimiento, valor de la tarea, y aun mayormente sobresaliendo el grupo de las féminas con ansiedad (Radišić et al., 2024). Por ende, la motivación de los alumnos por el inglés fue muy variante en relación con los recursos docentes y apoyos visuales durante la jornada escolar (Inostroza et al., 2024). En síntesis, las

dimensiones motivacionales coincidieron en el peso de la autonomía, la competencia y la relación, aunque su expresión varió por asignatura y por fase del ciclo. Además, lectura y escritura mostraron descenso de motivación autónoma recreativa al avanzar de grado, mientras Educación Física presentó perfiles favorables y matemáticas evidenció mayor dispersión entre grupos con ansiedad y disfrute (De-Smedt et al., 2020; Rojo et al., 2022; Radišić et al., 2024; Olive et al., 2022). Por otra parte, se permitió realizar comparaciones razonables entre los diferentes contextos en las escalas validadas para el español y el inglés; con y gran consistencia en las estructuras de las regulaciones (Durán y Acle, 2022b).

Las diferencias encontradas se atribuyen a la inmediatez de las retroalimentaciones, la valoración social de cada asignatura dentro de las comunidades escolares y a la naturaleza de las tareas, dado que actividades que tienden a conllevar propósitos visibles, cooperación y el uso de repertorios corporales, son aquellas que tienden a mantener en interés y disfrute de los estudiantes; mientras que, la implementación de ejercicios simbólicos que requieren de evaluaciones, son los que generalmente aumentan el riesgo de presentar ansiedad y control externo. De manera paralela, durante la etapa de 10 a 12 años se implican diversas transformaciones en la identidad académica, la interacción entre las perspectivas de los familiares y los estilos de enseñanza de los docentes para mejorar la trayectoria de aprendizaje. Por consiguiente, resulta pertinente diseñar secuencias didácticas que fortalezcan la experiencia de autonomía, competencia y vinculación en cada área de aprendizaje y incorporando indicadores de progresos claros y opciones de desafío escalonada. Adicionalmente, la gestión del aula puede optimizarse mediante monitoreo basado en

perfíles, lo que permite ajustar los andamiajes y alinear las tareas con los objetivos individuales de los alumnos, prestando especial atención a aquellos grupos con niveles elevados de ansiedad en matemáticas. De la misma manera, los centros educativos podrían implementar proyectos transversales que integren lectura, matemáticas y educación física, aprovechando los recursos digitales y actividades cooperativas para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes. Finalmente, se identificaron limitaciones derivadas de la diversidad de escalas empleadas y de la ausencia de reportes que permitan comparar porcentajes de niveles motivacionales, así como vacíos específicos en estudios sobre séptimo grado. Asimismo, son pocos los trabajos que analizan la invarianza de los instrumentos según el contexto socioeconómico o el tipo de centro educativo y se evidencian carencias en seguimientos a mediano plazo que incluyan medidas conductuales directas. En consecuencia, se sugiere armonizar métricas, ampliar análisis de perfiles con pruebas de transición, e incorporar diseños de mantenimiento con mediciones diferidas que evalúen estabilidad de la motivación y su relación con logro real.

La evidencia ilustró que la motivación predijo el aprendizaje con efectos a nivel de alumno y de aula, sobre todo en escritura y matemáticas. Además, la motivación para escribir se vinculó con mejor calidad textual y presentó variaciones según prácticas docentes, mientras la ansiedad y las creencias configuraron relaciones cruzadas entre dominios cognitivos en pruebas estandarizadas (Wang y Troia, 2023; Pollack et al., 2021). Del mismo modo, se logró observar que distintos perfiles emocionales y motivacionales estuvieron estrictamente relacionados con un desempeño académico más elevado cuando predominaba el disfrute, el valor de la tarea y el autoconcepto de

competencia al finalizar la educación primaria. (Radišić et al., 2024; Olive et al., 2022). En diversas investigaciones donde se emplearon mediciones conductuales y cognitivas, el compromiso emocional mediante la utilización de recursos digitales aportó varianza adicional al rendimiento más allá del conocimiento previamente obtenido, mientras que el monitoreo metacognitivo se consolidó como un predictor consistente del logro en matemáticas de quinto grado. Así mismo, los perfiles psicosociales, caracterizados por un mayor disfrute escolar y percepción positiva de las relaciones, se asociaron con mejores resultados en pruebas de atención y fluidez matemática. Complementando así la evidencia obtenida a partir de auto informes con indicaciones de desempeño real (Reinhold et al., 2021; Říčan et al., 2022; Montalt et al., 2025).

De igual manera, la comparación entre diferentes estudios indicó que la motivación autónoma se relaciona estrechamente con el logro académico cuando las tareas requerían de una planificación, retroalimentación y producción escrita, en contraste con efectos más limitados en contexto de evaluación puntual o con alta presión temporal. Asimismo, los perfiles emocionales “Feliz” y “Moderado” se asocian con mayores puntuaciones en matemáticas, mientras que los perfiles caracterizados por ansiedad se vincularon con costos y menor rendimiento, replicando el patrón de asociaciones positivas entre autoconcepto, percepción de valor de la tarea y desempeño en la lectura y matemáticas (Radišić et al., 2024; Wang y Troia, 2023; Olive et al., 2022). De esta manera, las diferencias observadas parecen depender de cómo se alinean las exigencias de cada tarea con los recursos motivacionales de los estudiantes. Así como de la calidad de soporte y la retroalimentación proporcionada en el aula. Por

otro lado, las evaluaciones basadas en productos concretos del aprendizaje mostraron de manera más clara la relación entre interés, autoeficiencia y rendimiento. Mientras que las pruebas cronometradas destacaron la influencia de la ansiedad. Finalmente, los perfiles motivacionales y emocionales reflejaron contextos en los que se ofrecían opciones, objetivos alcanzables y oportunidades de colaboración, elementos que favorecieron la persistencia y la transferencia de los aprendizajes. De tal forma se derivan implicaciones prácticas para fortalecer la relación entre motivación autónoma y rendimiento académico, a través de tareas que tengan un propósito claro, metas orientadas al proceso y evaluación formativa constante. Asimismo, resulta recomendable que los equipos directivos implementen paneles de seguimiento que incluyan indicadores efectivos y de desempeño, utilizando perfiles de estudiantes para anticipar y prevenir el abandono durante la transición de quinto a sexto grado. Por último, la formación docente debería contemplar la interpretación de datos de aula, el diseño de retroalimentación oportuna y la incorporación de estrategias de autorregulación dentro del currículo.

Finalmente, la evidencia disponible mostró limitaciones relacionadas con la falta de estandarización en las métricas de motivación y la cobertura insuficiente de contextos rurales, así como la escasez de estudios de seguimiento que evalúen la persistencia de los efectos observados. Además, aparecieron desbalances por dominio con mayor presencia de matemáticas y escritura frente a ciencias sociales, hecho que restringe comparaciones amplias. En consecuencia, se recomienda ampliar estudios longitudinales con medidas combinadas de producto y proceso, incorporar modelos jerárquicos con variables de centro y

realizar análisis de transición entre perfiles para anticipar riesgos de rezago y ausentismo. La revisión evidenció efectos positivos de programas de autorregulación lectora y entrenamiento estratégico en 5.^º a 6.^º, con mejoras en comprensión y uso de estrategias cuando la intervención aseguró tiempo de práctica y guía sistemática. Además, un ensayo aleatorizado por clases indicó que la ganancia dependió de la integridad de implementación, situación que reforzó la necesidad de monitoreo pedagógico durante la aplicación, mientras estudios cuasiexperimentales mostraron beneficios en matemáticas con instrucción estratégica sostenida (Dermitzaki, 2025; Schuler et al., 2024; Trias et al., 2021; Ronqui et al., 2021).

En intervenciones activas como *Teaching Games for Understanding* con preguntas, integración de ejercicios de atención plena en ciencias y uso de juegos digitales con múltiples intentos reportaron aumentos en indicadores motivacionales y mejoras de aprendizaje, aunque con matices por sexo y condición experimental. Además, proyectos creativos de aula y experiencias de aprendizaje situado mostraron incrementos en participación, disfrute y sentido de competencia, mientras programas breves de mentalidad de crecimiento modificaron creencias sin cambios robustos en desempeño inmediato, esto sugiere necesidades de dosificación (Gaspar et al., 2021; Shelach y Tarrasch, 2025; Cubillos et al., 2023; Vassiloudis y Chalda, 2024; Uyen et al., 2022; Platte et al., 2025). De este modo, la comparación indicó que las intervenciones con práctica guiada, retroalimentación inmediata y tareas auténticas reportaron efectos consistentes en motivación y en resultados de aprendizaje, mientras tratamientos breves o de baja fidelidad presentaron beneficios acotados. Además, la evidencia mostró que componentes de

autonomía, colaboración y metas de proceso actuaron en sinergia con instrucción explícita de estrategias, patrón más marcado en lectura y resolución de problemas que en modificaciones de creencias sin práctica situada (Dermitzaki, 2025; Schuler et al., 2024; Cubillos et al., 2023; Platte et al., 2025).

De manera coherente con los estudios revisados, las similitudes encontradas se atribuyen a la presencia de objetos claro. Secuencias de aprendizaje progresivas y espacios para la práctica con retroalimentación. Por su parte, las diferencias parecen estar relacionadas con la duración de las intervenciones, la implementación por parte del docente y el grado de ajuste entre la tarea y la edad de los estudiantes. Además, los programas que incorporan un componente social y productos tangibles tienden a mantener el interés y la motivación. Mientras que los entornos altamente controladores o con evaluaciones estrictas disminuyen la experiencia autonómica. Por último, la variación observada según el sexo de los alumnos sugiere la necesidad de considerar las percepciones de competencia al diseñar plataformas educativas y establecer reglas de juego. En consecuencia, las implicaciones para la práctica educativa están orientadas a la institucionalización de ciclos de instrucción estratégica que incluyan observación entre rúbricas de fidelidad y evaluación formativa e integrada a proyectos del aula. Así mismo, los equipos escolares podrían combinar el uso de juegos digitales con tareas y prácticas de lectura autorregulada. Incorporándose sesiones breves de atención plena para favorecer la regulación emocional en áreas como ciencia. Por último, la política educativa deberá priorizar la formación docente basada en evidencia y brindar apoyo técnico continuo para así garantizar la calidad de educación durante la jornada educativa.

Finalmente, se identificaron limitaciones relacionadas con tamaños de muestra moderados. La ausencia de aleatorización completa, En diversas experiencias y la falta de reportes sobre el costo y la efectividad. De la misma manera, es necesario estandarizar los distintos indicadores de motivación para garantizar mediciones diferidas que permitan estimar la persistencia de los efectos y su transferencia a otros cursos, así como poder aumentar la presentación de escuelas rurales y de séptimo grado. En consecuencia, futuras investigaciones deberían incorporar ensayos por conglomerados con monitoreo de fidelidad, análisis de moderadores por sexo y contexto, y métricas de uso de plataformas que enlacen esfuerzo, autonomía y logro.

Conclusiones

La revisión sistemática identificó factores asociados a la motivación escolar en estudiantes, como son la estructura parental con reglas claras, el apoyo a la autonomía, el clima escolar, que ofrece opciones y retroalimentación oportuna, así como variables personales como autoeficacia, interés, autoconcepto y monitoreo metacognitivo; también, los estados emocionales de ansiedad están relacionados con estilos parentales caóticos, tareas con elevada presión y regulación controlada. Un elemento adicional corresponde a las relaciones familiares y escolares, donde son factores influyentes la edad, el paso de quinto a sexto año y la persistencia académica. De igual forma, las intervenciones registradas en los estudios hacen mención a la enseñanza de autorregulación lectora, proyectos creativos de aula, aprendizaje con juegos digitales y prácticas de atención plena en ciencias; otros estudios sugieren que el cuestionamiento docente, mentalidad de crecimiento y experiencias vivenciales en matemáticas mejoran los procesos

motivacionales siempre y cuando se mantengan presentes dichas intervenciones. Por lo tanto, la evidencia indica que la retroalimentación, práctica guiada y trabajo cooperativo aumenta el interés, percepción de competencia y persistencia en el nivel medio de educación básica.

En cuanto a los enfoques teóricos que generalmente son utilizados en los estudios, se encuentra la Teoría de la Autodeterminación que explica regulaciones autónomas y controladas asociadas con interés y persistencia; mientras que la Teoría de Expectativas y el Valor, así como la Teoría Control – Valor aportaron relaciones entre valor, emociones y desempeño; en tanto, la teoría de Aprendizaje Autorregulado integró planificación, monitoreo y estrategias, con aplicaciones directas en lectura, matemáticas y proyectos de aula; estas fueron complementadas por propuestas o estrategias como mentalidad de crecimiento y aprendizaje cooperativo. Para finalizar, la revisión sistemática identificó brechas de conocimiento, que se centraron en la estandarización de métricas de motivación y en la cobertura territorial, puesto que se evidenció baja presencia de estudios en zonas rurales y en el séptimo año de educación básica; adicional, hubo escasos seguimientos que midieron mantenimiento y transferencia de efectos con indicadores conductuales y registros de uso. Por ende, futuras investigaciones deben realizar análisis de fidelidad y costo de implementación que acompañen los ensayos de aula; además, se precisa aplicar cohortes longitudinales y experimentos por conglomerados.

Referencias Bibliográficas

- Afzal, S., & Khurshid, K. (2024). Role of parental involvement in emotional regulation and social competence among adolescents. *Contemporary Issues in Social Sciences and Management Practices*, 3(3), 2959–2461.

- Amancha, F., & Hernandez, R. (2024). Factores asociados a la deserción escolar en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, Ecuador. *Episteme Koinonia*, 7(13). <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3179>
- Anchico, L., & Menjura, D. (2023). Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes de quinto grado de una institución educativa del municipio de Caloto (Cauca). *Diversitas*, 19(2). <https://doi.org/10.15332/22563067.9368>
- Barrera, M., Gonzalez, P., & Cabas, J. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24(45). <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Cosma, A., Abdurakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, C., Catunda, C., & Schnor, S. (2023). *Focus on adolescent mental health and well-being in Europe, Central Asia and Canada: HBSC report 2021/22*. WHO.
- Cubillos, J., Roncagliolo, M., & Cabrera, A. (2023). Learning and motivation when using multiple-try in a digital game for primary students in Chile. *Educational Sciences*, 13(11), 1119. <https://doi.org/10.3390/educsci13111119>
- Cubillos, J., Roncagliolo, M., Cabrera, A., & Vicari, R. (2024). A digital math game and multiple-try use with primary students: A sex analysis on motivation and learning. *Behavioral Sciences*, 14(6), 488. <https://doi.org/10.3390/bs14060488>
- Danulkan, F., & Acle, T. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: Evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 343–365. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>
- Debrenti, E. (2024). Game-based learning experiences in primary mathematics education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331312>
- Delgraden, B., Schmidhauser, M., & Balsiger, P. (2023). *Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse*. Addiction Suisse.
- Dermitzaki, I. (2025). Fostering elementary school students' self-regulation in reading comprehension. *Behavioral Sciences*, 15(2), 101. <https://doi.org/10.3390/bs15020101>
- De Smedt, T., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Dimitropoulou, C., Filippatou, D., Gkoutzourela, L., Griva, E., Pachiti, M., & Michaelides, M. (2025). The synergy of school climate, motivation, and academic emotions. *Behavioral Sciences*, 15(4), 503. <https://doi.org/10.3390/bs15040503>
- Duo, J., Moreno, A., & Marin, F. (2022). ICT motivation in sixth-grade students in pandemic times. *Educational Sciences*, 12(3), 183. <https://doi.org/10.3390/educsci12030183>
- Duran, M., & Acle, T. (2022a). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria. *Estudios Pedagógicos*, 48(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100343>
- Duran, M., & Acle, T. (2022b). Perfiles motivacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e07.3888>
- Fernandez, R., Moreno, J., Marin, F., & Romero, A. (2022). Development of a social-emotional learning scale. *Sustainability*, 14, 3755. <https://doi.org/10.3390/su14073755>
- Fraijo, B., Norzagaray, L., Lopez, A., & Montano, C. (2023). Motivación académica y trabajo en aula. *Biolex*, 15(1). <https://doi.org/10.36796/biolex.v15i26.282>
- Gaspar, P., Gil, J., Del Villar, F., Praxedes, A., & Moreno, A. (2021). TGFU influence on motivational outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5407. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>
- Hamilton, C., Ross, J., Blaser, A., & Kaldy, Z. (2023). Proactive interference in working memory. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 13(3). <https://doi.org/10.1002/wcs.1593>

- Hanin, D., & Gay, A. (2023). Emotional and motivational profiles in mathematics. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1117676>
- Heredia, R., Valero, A., Gomez, P., & Manzano, J. (2023). Motivational profiles in physical education. *Children*, 10(1), 112. <https://doi.org/10.3390/children10010112>
- Hernandez, R., & Mendoza, P. (2019). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hinnersmann, A., Hoier, M., & Dutke, S. (2020). Autonomous motivation in learning activities. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02109>
- Inostroza, P., Perez, F., & Tabali, C. (2024). Motivation and attitudes toward English. *Educational Sciences*, 14(3), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci14030262>
- Ishida, K., Manalo, E., & Sekiyama, K. (2024). External influence on ideal L2 self. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1264624>
- Justiniano, R., & Cancino, M. (2024). Motivación en el aprendizaje en la última década. *Horizontes*, 8(32). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Kampylafka, E., Polychroni, F., & Antoniou, A. (2023). Self-regulated learning and goal orientations. *Behavioral Sciences*, 13(2), 78. <https://doi.org/10.3390/bs13020078>
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, J., & Tsuda, K. (2021). Motivation in graduate students. *Current Psychology*, 42, 10163–10176. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- Li, Y., & Ding, Q. (2024). Parental structure and homework anxiety. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1399507>
- Martinez, L., Cudris, A., Echeverria, D., & Nino, M. (2022). Motivation and math performance. *Revista de Investigacion*, 12(1), 57–66. <https://doi.org/10.19053/20278306.v12.n1.2022.14207>
- Ministerio de Educación. (2024). *Inserción curricular: Educación socioemocional*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Salud Pública. (2023). *MSP fortalece la salud mental comunitaria*. <https://www.salud.gob.ec>
- Montalt, A., Estevan, I., Villarrasa, S., & Garcia, R. (2025). Cognitive performance in primary students. *PLOS One*, 20(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0318836>
- Mora, J., Lopez, B., Larrea, C., Perez, R., Aldaz, J., & Criollo, M. (2024). Motivación intrínseca y extrínseca: Revisión sistemática. *Magazine de las Ciencias*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Mula, S., Naka, M., & Sylhasi, L. (2024). Intrinsic and extrinsic motivation in primary school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 191–202. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.372>
- Munck, R., Pinilla, J., Hodges, L., & Bartz, K. (2023). *Higher education in Latin America and the Caribbean*. OAS.
- OCDE. (2022). *Resultados PISA 2022: Volumen V*. OECD.
- OECD. (2021). *Survey on social and emotional skills*. OECD.
- Olive, J., Tang, V., Loukomies, A., Juuti, K., & Salmela-Aro, K. (2022). Motivational profiles and gender differences. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954325>
- Ordonez, A., & Chavez, P. (2024). Crianza, autoconcepto académico y motivación escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57386>
- Platte, A., Xu, L., & De Groot, A. (2025). Growth mindset intervention in primary students. *Educational Sciences*, 15(3), 327. <https://doi.org/10.3390/educsci15030327>
- Pollack, J., Wilmot, K., Centanni, T., Halverson, H., Frosch, I., D'Mello, S., ... Christodoulou, J. (2021). Anxiety and competence in math and reading. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704821>

- Pulig, M., Cajamarca, D., & Alcivar, P. (2024). Comprensión lectora con programas motivacionales. *Revista Scientific*, 9(34), 108–130.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.5.108-130>
- Radisic, J., Peixoto, F., Caetano, A., Mata, L., Campos, C., & Krstic, K. (2024). Academic emotions in math. *Educational Sciences*, 14(8), 841.
<https://doi.org/10.3390/educsci14080841>
- Reinhold, F., Hoch, S., Schiepe, M., Strohmaier, A., & Reiss, K. (2021). Motivation in mathematics with e-textbooks. *Frontiers in Education*, 6.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.588472>
- Rican, J., Chytry, D., & Medova, J. (2022). Self-regulated learning in mathematics. *Frontiers in Psychology*, 11(13).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963151>
- Rodriguez, C., Estevez, R., Pineiro, P., Valle, A., Vieites, T., & Regueiro, B. (2021). Competencia percibida y motivación intrínseca en matemáticas. *Sustainability*, 13.
<https://doi.org/10.3390/su13168707>
- Rojo, M., Gonzalez, P., Gomez, F., Merellano, G., & Adsuar, J. (2022). Motivación en educación física. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3).
<https://doi.org/10.3390/ijerph19031332>
- Ronqui, P., Sanchez, A., & Trias, D. (2021). Enseñanza de autorregulación en primaria. *Cuadernos de Investigacion Educativa*, 12(2).
<https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Roque, M., Alonso, A., & Criollo, F. (2024). Validación de un cuestionario de metas académicas. *Dialogos sobre Educacion*, 28(14).
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1318>
- Sacaca, R., & Pilco, J. (2022). Habilidades sociales en secundaria. *Revista Estudios Psicologicos*, 2(4), 109–120.
<https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.04.009>
- Schuler, S., Villiger, C., & Krauss, S. (2024). Teacher-led intervention for self-regulated learning. *Educational Sciences*, 14(7), 778.
<https://doi.org/10.3390/educsci14070778>
- Shelach, R., & Tarrasch, R. (2025). Mindfulness in elementary science classes. *Educational Sciences*, 15(4), 478.
<https://doi.org/10.3390/educsci15040478>
- Trias, D., Mels, G., & Huertas, A. (2021). Teaching self-regulation in mathematics. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 23(1).
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2945>
- UNESCO. (2024). *Global education monitoring report 2024/5*. UNESCO.
- UNICEF. (2021). *Un momento para el liderazgo en la salud mental*. UNICEF.
- Uyen, T., Tong, H., & Lien, L. (2022). Experiential learning in arithmetic and geometry. *Frontiers in Education*, 7.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.858631>
- Vassiloudis, I., & Chalda, M. (2024). Learning motivation in primary education. *Pedagogical Research*, 9(3).
<https://doi.org/10.29333/pr/14423>
- Wang, C., & Troia, G. (2023). Writing motivation and instruction. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213929>
- Wang, Y., Li, G., & Wang, L. (2023). Math anxiety, self-efficacy and parenting style. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1197170>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Lady Carolina Lima Remache y Yuri Wladimir Ruiz Rabasco.

