



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

TÍTULO

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA 68: UN
ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN**

TESIS

INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA

OSCAR EDUARDO MEDINA ROMERO

ASESOR

JOSÉ PÉREZ TORRES

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2025



Ciudad de México, a 21 de octubre de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **MEDINA ROMERO OSCAR EDUARDO** con matrícula **190921002**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA 68: UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DRA. ACACIA TORIZ PEREZ
Secretario	MTRO. JOSE PEREZ TORRES
Vocal	DRA. ROSA MARIA SORIANO RAMIREZ
Suplente 1	MTRA. CLAUDIA NEGRETE URBANO
Suplente 2	_____

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y del egresado, se determina la fecha de examen para:

el viernes 28 de noviembre de 2025 a las 10:00 am
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

{|1703|2025-10-21 10:57:30|092|190921002|MEDINA ROMERO OSCAR EDUARDO|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|M|3|13|MOTIVACION ACADÉMICA Y GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA 68: UN ANÁLISIS DESDE LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN|DRA.|ACACIA TORIZ PEREZ|MTRO.|JOSE PEREZ TORRES|DRA.|ROSA MARIA SORIANO RAMIREZ|MTRA.|CLAUDIA NEGRETE URBANO|||2025-11-28|10:00|1290|0|qjKY7lcaQ2||

Firma Electrónica:

CXoYqreuVLR35YSovxKrHQwVct4RtPTmRRv8e1vVGu3KbzDImljWIPhObHPG8XhaNbfPPv6ylyFfNI8e9IZUsZF33oFFHIYPix58LmDrnjtdcAEC+vpKc3/A9HXM1A3o/wfxVKEAJTGQ59yCRJaHlnpKf0EQSttP5queo9zWGAzgASUQ+s4Z2/YYq9Ft5Q2MInB lck7Hlgi0cvCbgGm+QU46kpwXpofL6bMP8uu2NT6pE/+COJGNqn9cM3sleH71fkn6V42xXlciNE1rBk0GRgJ/k7J5QGaXCmHI MukirItF5T3aD1YO3JDurcrkSNV4wnuAe+rtypuYYNoZVPodFzcnmaajO8S+kIdyzYWCwu6O8pRwCh5TSsLwH/PsK9ZueaBJXvf bcgW8XeQDZ83q4AoFNoLZ/8vrlBWHeSGlvPzfs74cvbBtTo1DO5eoDN97X1rBjy8AU3mi/NxXZWGL7SURtj9zplkTwRjCMQCI npUGrVtpgBwx0HagpTAROIqbgH+qSfS8UasudBljqvfx22RyvmyoDGlpkywECOvoA8cjG3ccV0hD82CM39Y52APICc3GLRqDX oWNjgGrL945ldwjuYX3DxF8xEODeIjZY54Ak4tct3OGCpaykP0bMyny/Wg+JpWizb0xLM3toRu854hvAN2baBohawo=

Fecha Sello:

2025-10-21 10:57:30

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Índice	Pág.
Resumen.....	1
Introducción.....	2
Capítulo 1. La motivación.....	4
1.1 Conceptualización de motivación.....	4
1.2 Motivación intrínseca.....	5
1.3 Motivación extrínseca.....	6
1.4 Amotivación.....	7
1.5 La motivación en el ámbito académico.....	7
1.6 Teorías de la motivación.....	9
1.6.1 Teoría de la jerarquía de necesidades humanas (Pirámide de Maslow).....	9
1.6.2 Teoría de la expectativa de Víctor Vroom.....	10
1.6.3 Teoría de condicionamiento operante.....	11
1.6.4 Teoría de la Autodeterminación (TAD).....	12
Capítulo 2. Desempeño académico.....	14
2.1 Definición sobre el desempeño académico.....	14
2.2 Factores que influyen en el desempeño escolar.....	15
Capítulo 3. La adolescencia.....	17
3.1 Características de la adolescencia.....	17
3.2 Desarrollo físico en la adolescencia.....	18
3.3 Desarrollo cognoscitivo en la adolescencia.....	19
3.4 Desarrollo moral en la adolescencia.....	20
Capítulo 4. Método.....	22
4.1 Planteamiento del problema.....	22
4.2 Pregunta de investigación.....	22
4.3 Objetivo general	22
4.3.1 Objetivos específicos.....	22

	Pág.
4.4 Tipo de estudio y diseño.....	23
4.5 Participantes y muestreo.....	24
4.6 Escenario.....	24
4.7 Instrumento.....	25
4.8 Procedimiento.....	25
Capítulo 5. Análisis de resultados.....	26
5.1 Análisis de resultados con base en teorías de la motivación.....	26
5.2 Comparación de la motivación por género.....	29
5.3 Implicaciones significativas de los hallazgos.....	30
Capítulo 6. Conclusiones.....	33
Referencias.....	37
Anexos.....	42
Anexo 1 Instrumento aplicado.....	42
Anexo 2 Instrumento en el que me guíe.....	46
Anexo 3 Carta de consentimiento informado.....	47
Anexo 4 Carta de consentimiento informado firmado.....	48
Anexo 5 Puntajes sumados por cada alumno.....	49
Índice esquemas	
Esquema 1 Expectativas de Vroom.....	11
Índice Tablas	
Tabla 1 Puntajes sumados de MI, ME y AM de los 100 estudiantes.....	28
Índice gráficas	
Gráfica 1 Comparación de la motivación por género.....	30

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo comparar los niveles de motivación intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (AM) entre estudiantes hombres y mujeres de tercer grado de secundaria, basándose en los postulados de la Teoría de la Autodeterminación. El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo no experimental. Se aplicó el cuestionario EMMA-II a una muestra de 100 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico de un colegio público de la Ciudad de México, utilizando la prueba t^* de Student para el análisis de datos.

Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en la motivación intrínseca, con las mujeres obteniendo puntajes notablemente más altos. Esto sugiere que ellas se involucran en las actividades académicas principalmente por interés y disfrute genuino. Por el contrario, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en la motivación extrínseca, indicando que tanto hombres como mujeres valoran por igual recompensas externas como las calificaciones.

Los niveles de amotivación fueron bajos en ambos grupos. Se concluye que, si bien los estudiantes presentan un perfil motivacional mixto, existe una brecha de género relevante en la calidad de la motivación, siendo la MI significativamente mayor en las mujeres. Estos hallazgos destacan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación autónoma, particular en los hombres.

Introducción

La motivación académica se rige como un pilar fundamental en el éxito educativo, actuando como el motor que impulsa la conducta, la persistencia y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje. En el complejo panorama de la educación secundaria, comprender las fuerzas que impulsan a los adolescentes a aprender ya sea por el mero placer de hacerlo (motivación intrínseca) o por la expectativa de una recompensa externa (motivación extrínseca) se convierte en una cuestión crucial para educadores y psicólogos.

Durante la adolescencia, etapa definida por profundas transformaciones físicas, cognitivas y sociales, la motivación escolar puede verse significativamente afectada. Investigaciones previas, como las de Ryan y Deci (2000) con su Teoría de la Autodeterminación, sugieren que la calidad de la motivación, más que su cantidad, es un predictor determinante del rendimiento académico, el bienestar personal y la permanencia en el sistema educativo. En México, los reportes nacionales como PLANEA han señalado preocupantes déficits en la motivación intrínseca de los estudiantes, un problema que se correlaciona con altas tasas de deserción escolar, particular entre la población masculina. Es en este contexto donde surge la presente investigación, la cual se propone explorar un factor específico que podría influir en la configuración motivacional de los adolescentes “el género”. Por ello, esta tesis se centra en comparar los niveles de motivación intrínseca, extrínseca y de amotivación entre estudiantes hombres y mujeres de tercer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Diurna N°68 “Profesor Gabino A Palma” ubicada en Corregidora S/N, Tlacopac, Álvaro Obregón, 01049, Ciudad de México.

Para lograr este objetivo, el estudio se sustenta en un marco teórico que retoma a autores centrales en el estudio de la motivación, como Deci y Ryan (Teoría de la Autodeterminación), y el desempeño académico, integrando además las contribuciones de teorías clásicas y contemporáneas como la jerarquía de necesidades de Maslow y la teoría de la expectativa de Vroom. Metodológicamente, se adopta un enfoque cuantitativo de corte descriptivo, utilizando el cuestionario EMMA-II como instrumento para capturar los perfiles motivacionales de una muestra de 100 estudiantes.

El presente documento se estructura en seis capítulos que guían al lector a través de esta investigación. El Capítulo 1 presenta el marco teórico sobre la motivación, revisando sus conceptualizaciones, tipos (intrínseca, extrínseca, amotivación) y las principales teorías que la explican. El Capítulo 2 aborda el concepto de desempeño académico y los factores que lo influyen. El Capítulo 3 describe la etapa de la adolescencia, sus características y desarrollo. El Capítulo 4 detalla la metodología empleada, incluyendo el planteamiento del problema, el diseño cuantitativo no experimental, los participantes, el instrumento (EMMA-II) y el procedimiento de recolección de datos. El Capítulo 5 presenta el análisis de los resultados, comparando los niveles de motivación por género. Finalmente, el Capítulo 6 expone las conclusiones generales del estudio, sus implicaciones educativas y las limitaciones.

Capítulo 1. La motivación

En este capítulo se analizarán las diferentes teorías y definiciones de la motivación, con el fin de comprender mejor su papel en el comportamiento humano. Se examinarán las teorías como la de Maslow (1943), Vroom (1964), Skinner (1957), Deci y Ryan (1985, 2000) con el fin de establecer una definición más certera de la motivación extrínseca, intrínseca y la amotivación con el fin de reflexionar como estas influyen en el rendimiento estudiantil.

1.1 Conceptualización de motivación

La motivación se puede entender universalmente como el factor que impulsa a una persona a alcanzar un objetivo (Perret, 2016, p. 15). Otra forma de concebir la motivación es desde el ámbito individual, siendo descrita como “el impulso que tiene el ser humano para satisfacer sus necesidades” (Maslow, 1943, como se citó en Sánchez y Sifuentes, 2018, p.9)

Al retomar la definición de Maslow, este la caracteriza como un “impulso” que permite al ser humano cumplir con sus necesidades y objetivos. Este impulso se manifiesta como un rasgo de personalidad que provoca reacciones rápidas, inesperadas y a menudo desmedidas ante diversas situaciones. Se trata de una condición que dificulta el control de los impulsos, tentaciones y deseos, llevando a actuar sin considerar las posibles consecuencias.

Por su parte, Hellriegel y Slocum (1976, como se citó en Sánchez y Sifuentes, 2018), argumentan que “la motivación causa la emoción, la dirección y la persistencia de acciones voluntarias orientadas a las metas” (p.9) otros la consideran una característica de la psicología humana que influencia el grado de compromiso de una persona.

1.2 Motivación intrínseca

La motivación intrínseca se define como aquella que surge de dentro del individuo, lo que le permite tener el control y la capacidad de autoreforzarse. “La motivación intrínseca se relaciona con la satisfacción derivada de realizar una actividad sin la expectativa de recibir recompensas externas” (Schunk, 2012, como se citó en Sánchez y Sifuentes, 2019, p.13). Al retomar la idea de Schunk, se entiende que la motivación intrínseca se basa en la satisfacción interna que se experimenta al completar una tarea, independientemente de cualquier recompensa externa.

Por otro lado, Pintrich (1994 como se citó en Anaya y Anaya 2010), manifiesta que “la motivación es un constructo psicológico que se utiliza para explicar el comportamiento voluntario” (p. 6). Esto sugiere que la realización de una actividad con disfrute favorece una motivación intrínseca positiva, donde las emociones desempeñan un papel fundamental. Las emociones positivas asociadas con esta motivación incluyen el orgullo, la alegría, el interés, la inspiración y la gratitud.

En contraste, las emociones negativas pueden afectar negativamente la motivación intrínseca. Estas incluyen la ansiedad, la ira y la tristeza, las cuales pueden disminuir el disfrute de la tarea. La presencia de emociones negativas puede dar lugar a lo que se denomina motivación intrínseca negativa, lo que puede conducir a la evitación o a la falta de ejecución de la actividad. Tales emociones pueden relacionarse no solo con los resultados de la tarea, sino también con su contenido.

Los intereses intrínsecos son considerados ideales para fomentar la motivación en un entorno educativo. Investigaciones han demostrado que la motivación intrínseca favorece el aprendizaje y puede llevar a obtener mejores resultados que la motivación extrínseca. En conclusión, la motivación intrínseca se presenta como un impulso personal que lleva a las personas a llevar a cabo tareas de forma autónoma, sin necesidad de recordatorios sobre qué hacer o cómo hacerlo, lo que indica que el individuo tiene la autonomía necesaria para desenvolverse en su vida diaria.

1.3 Motivación extrínseca.

La motivación extrínseca se define como aquella que proviene del entorno externo y actúa como un motor que impulsa a una persona a llevar a cabo una actividad. Este tipo de motivación se asocia con recompensas que pueden obstaculizar la motivación intrínseca del estudiante, ya que la motivación extrínseca puede desviar el enfoque del aprendizaje hacia los intereses del alumno. Por lo tanto, es fundamental que las recompensas estén conectadas con el comportamiento deseado.

Este tipo de motivación se manifiesta cuando se otorgan reforzadores o recompensas a los estudiantes. Las recompensas pueden ser materiales, como dinero, premios o artículos de consumo, así como también pueden incluir actividades y privilegios elegidos por los estudiantes. Adicionalmente, las recompensas simbólicas, como medallas, dulces u otros objetos, se otorgan cuando los estudiantes realizan bien una actividad. Este sistema de premiación busca fomentar un comportamiento deseado al motivar a los estudiantes con un objeto que desean.

Las recompensas refuerzan la motivación, especialmente entre los alumnos de entre 8 y 16 años, quienes suelen experimentar placer al recibir reconocimiento por sus buenas calificaciones. Skinner (como se citó en Bixio, 2006) sostiene que “la motivación extrínseca implica que los refuerzos e incentivos externos” (p.17) se utilizan para estimular la motivación intrínseca. Estos refuerzos pueden ser conductuales, como premios o castigos.

Alonso (2000) argumenta que si se utiliza “la recompensa de manera efectiva dentro de la motivación extrínseca, puede servir para reforzar comportamientos positivos” (p.45). Si el refuerzo se aplica de manera inmediata, se evita que el individuo perciba la recompensa como un intento de controlar su conducta. En consecuencia, el sujeto puede desarrollar una motivación por realizar tareas que inicialmente no le interesaban y que, con el tiempo, pueden llegar a ser de su agrado. Discutir sobre la motivación extrínseca en la educación secundaria es más complicado de lo que podría parecer, ya que es una etapa en la que para algunos estudiantes puede resultar complejo encontrar una motivación clara para avanzar hacia sus metas. Los jóvenes suelen pensar que la educación es únicamente un proceso de orientación, cuando realmente implica mucho más. En resumen, la motivación extrínseca puede guiar a los estudiantes a aprender de manera autónoma. Implementar motivación extrínseca implica buscar estrategias adecuadas para incentivar a los alumnos, con el objetivo de motivarlos desde el exterior.

1.4 Amotivación

La amotivación es un estado psicológico caracterizado por la ausencia de motivación, donde el individuo experimenta una falta de interés, desapego y desesperanza hacia actividades que antes consideraba significativas (Ryan & Deci, 2020). Este constructo se enmarca dentro de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), donde se conceptualiza como la carencia de intención para actuar debido a la desconexión entre las acciones y los resultados esperados (Legault, 2017)

Según Vallerand (1997), la amotivación surge cuando las personas perciben que sus comportamientos no están bajo su control o no generan consecuencias deseables, lo que puede llevar a la procrastinación, el abandono de metas y una disminución en el bienestar psicológico. Estudios empíricos han asociado este fenómeno con bajos niveles de rendimiento académico (Núñez & León, 2019), desgaste laboral (Salanova et al., 2014) y problemas de salud mental, como la depresión (Trépanier et al., 2015)

Causas y manifestaciones

La amotivación puede originarse por tres causas, la primera es la falta de autonomía que surge cuando las personas sienten que sus acciones son impuestas externamente (Deci & Ryan, 2000), otra causa es la falta de competencia que es cuando el individuo percibe que no tiene las habilidades necesarias para lograr un objetivo (Bandura, 1997) y por último es la desconexión con los valores personales que ocurre cuando las tareas no se alinean con los intereses o identidad del sujeto (Sheldon & Elliot, 1999).

1.5 La motivación en el ámbito académico.

En el contexto académico, diversos factores fundamentales como el aprendizaje, la concentración, la actitud y la memoria juegan un papel crucial. Zimmerman y Martínez-Pons (1992, como se citó en Pintrich y Schunk, 2006) definen la motivación escolar como “un proceso mediante el cual el comportamiento del estudiante se orienta hacia la acción de aprender” (p.34), mostrando compromiso con actividades que considera importantes para adquirir conocimientos, atender las enseñanzas del profesor, y organizar y preparar el material educativo, entre otras tareas que faciliten su aprendizaje.

Alonso (1997) señala que la motivación escolar influye sobre la forma de pensar de los estudiantes y, en consecuencia, sobre su aprendizaje. De este modo, un estudiante motivado intrínsecamente tiende a seleccionar y realizar actividades por el interés, la curiosidad y el desafío que estas le plantean, mostrándose más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo. En contraste, un alumno motivado extrínsecamente puede comprometerse con actividades que le ofrezcan recompensas externas y, a menudo, opta por tareas más sencillas que garantizan el logro de dichas recompensas.

“La motivación representa un condicionante fundamental del rendimiento académico”, y así lo reconocen padres, profesores e investigadores sobre el tema (González, 2007, p. 2)

Asimismo, Lamas (2008) subraya que la motivación, como elemento necesario en el ámbito académico, debe cumplir funciones específicas tanto para los estudiantes como para la enseñanza. En sus palabras, desde diversas posiciones teóricas e investigaciones recientes se ha enfatizado la importancia de atender no sólo a “los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje” (p.16), sino también a los componentes afectivos o motivacionales.

La relevancia de mantener la motivación como un factor académico dependerá del alumno; mientras la motivación cumple su función de movilizar al estudiante, este debe encontrar la manera de activarla. “El estudiante, sin importar su edad, tiene diversas razones para aprender que influyen en su rendimiento académico y en la dinámica de los entornos de aprendizaje, entre las cuales destaca su trayectoria escolar” (Valentín, Torres, & Salazar, 2015, p. 6)

Pintrich y Schunk (2006) identifican tres categorías generales de elementos relevantes para la motivación en contextos educativos:

1. Las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para realizar tareas (autoeficacia académica)
2. El valor del logro, que abarca la meta de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea (motivación de logro)
3. Un componente afectivo que incluye las consecuencias de realizar una tarea y los resultados de éxito o fracaso a nivel académico (atribución causal al logro)

1.6 Teorías de la motivación

1.6.1 *Teoría de la jerarquía de necesidades humanas (Pirámide de Maslow)*

Maslow (1954) propone una teoría de la motivación que presenta una jerarquía de necesidades humanas, organizando estas necesidades en cinco categorías. Esta clasificación se representa como una pirámide de cinco niveles; los cuatro primeros niveles, considerados primordiales, corresponden a las necesidades más básicas. Según el psicólogo, una vez que se satisfacen estas necesidades fundamentales (localizadas en el nivel inferior de la pirámide), los individuos comienzan a experimentar nuevas necesidades y deseos de niveles superiores. Esto implica que las necesidades más altas solo se pueden abordar una vez que las necesidades inferiores han sido satisfechas, lo que lleva a que todos aspiren a cumplir con las necesidades más elevadas. Sin embargo, es común que una persona se encuentre en varios niveles de la jerarquía simultáneamente.

De acuerdo con la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), citada por Sánchez y Sifuentes (2018), “los humanos cuentan con dos grupos de necesidades, las cuales se clasifican como primarias y secundarias, en una pirámide basada en la importancia de la conducta de una persona” (p. 9)

Las necesidades primarias, que son frecuentes, incluyen:

*Necesidades fisiológicas: Como el hambre, la sed, el sueño y la necesidad de refugio, que se sitúan en la base de la pirámide. La falta de satisfacción de estas necesidades puede llevar a comportamientos violentos.

*Necesidades de seguridad: Que abarcan el empleo, el dinero y el acceso a la salud, y que se encuentran por encima de las necesidades fisiológicas. Estas emergen una vez que se han cumplido las primeras.

En cuanto a las necesidades secundarias, que son de carácter más intelectual, se identifican:

*Necesidades sociales: Que incluyen la amistad y el afecto, localizadas por encima de las necesidades de seguridad. Estas necesidades reflejan la naturaleza social del ser humano, quien tiene un deseo innato de relacionarse con los demás, pertenecer a una comunidad y formar parte de grupos como la familia, amigos, o actividades deportivas y culturales.

*Necesidades de estima: Que abarcan el reconocimiento y el estatus, situadas por encima de las necesidades sociales. Cuando estas necesidades no se satisfacen, pueden dar lugar a una baja autoestima y sentimientos de inferioridad.

*Necesidades de autorrealización: Que implican el crecimiento personal, la autonomía y el logro, ubicadas en la parte superior de la pirámide. Estas necesidades se alcanzan solo una vez que todos los niveles anteriores han sido cumplidos y completados.

1.6.2 Teoría de la expectativa de Victor Vroom

La teoría fue desarrollada por Vroom (1964) y ha sido ampliada en varias ocasiones, especialmente por Poster y Lawler. Se fundamenta en la idea de que el esfuerzo necesario para alcanzar un alto desempeño depende de la probabilidad de obtener una recompensa que haga que ese esfuerzo valga la pena. Esta teoría se basa en la interacción de tres factores: valencia, expectativa y medios.

- **Valencia (V):** Se refiere a la preferencia o deseo de recibir una recompensa.

- **Expectativa (E):** Representa la relación entre el esfuerzo realizado y el desempeño alcanzado al completar una tarea.

- **Medios (M):** Es la evaluación que hace una persona acerca de la posibilidad de conseguir una recompensa. La valencia puede ser positiva, donde existe un deseo de alcanzar un resultado específico, o negativa, cuando hay un deseo de evitar un determinado resultado final. La expectativa se mide en una escala de 0 a 1, donde un valor de 0 indica que no hay percepción de correspondencia entre el esfuerzo y el desempeño, mientras que un valor de 1 señala una correspondencia perfecta.

Según Nadler y Lawler, esta metodología se basa en cuatro supuestos fundamentales:

1. El comportamiento depende de la combinación de las fuerzas individuales y las influencias del entorno.
2. Las personas toman decisiones conscientes sobre su comportamiento.
3. Existe una diversidad de necesidades, deseos y metas entre las personas.
4. Las personas eligen entre diversas opciones de comportamiento.

Expectativas de Vroom:



Esquema 1: Como se puede observar en el esquema, Vroom establece una cadena motivacional clave sobre que la motivación surge de una evaluación racional en tres etapas: primero, la creencia de que el esfuerzo llevará al desempeño esperado (medios); segundo, la certeza de que dicho desempeño será recompensado (expectativa); y tercero, el valor personal asignado a esa recompensa (valencia). Si alguna de estas condiciones falla, la motivación disminuye o desaparece.

1.6.3 Teoría de condicionamiento operante

Skinner conjuntamente con otros psicólogos hizo la “Teoría del Reforzamiento” la cual se fundamenta en olvidar la motivación interior y en su lugar considerar la forma en que las consecuencias de una conducta anterior afectan a las acciones futuras en un proceso de aprendizaje en forma de ciclo.

Estímulo > Respuesta > Consecuencias > Respuesta futura

Esta teoría se fundamenta con la modificación de la conducta o sea que para cambiar una conducta es necesario cambiar las consecuencias de dicha conducta. Para la modificación de la conducta se pueden aplicar varios métodos entre ellos se tiene:

Reforzamiento positivo.

Aprendizaje de anulación.

Extinción.

Castigo.

Se refuerzan las conductas deseadas

Los trabajadores varían su comportamiento para evitar las consecuencias desagradables.

Se aplica la ausencia del reforzamiento.

Se aplican consecuencias negativas.

En esta teoría se exponen algunas reglas para utilizar las técnicas para poder modificar la conducta.

Regla 1. No recompensar por igual a todas las personas, si no se debe basar en el desempeño.

Regla 2. El hecho de no responder modifica también el comportamiento

Regla 3. Decirle al personal lo que debe hacer para obtener el reforzamiento.

Regla 4. Indicar al estudiante lo que está haciendo mal.

Regla 5. No castigar en presencia de otros. La represión en público humilla, así como puede que los demás también se molesten.

Regla 6. Ser justo.

1.6.4 Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por Deci y Ryan (1985, 2000), es un marco teórico que estudia la motivación humana, centrándose en cómo las condiciones sociales y contextuales facilitan o socavan la tendencia innata de las personas a buscar el crecimiento psicológico y la autorregulación. La TAD postula tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción promueve la motivación intrínseca y el bienestar:

1. Autonomía: Sentimiento de ser el origen de las propias acciones.
2. Competencia: Percepción de eficacia en las interacciones con el entorno.
3. Relación (o vinculación): Necesidad de pertenencia y conexión con otros (Ryan & Deci, 2020).

Tipos de motivación en la TAD

Motivación intrínseca: Realizar actividades por interés o disfrute.

Motivación extrínseca: Conductas guiadas por recompensas externas (ej: notas, salario).

Amotivación: Estado de falta total de motivación, donde el individuo no percibe conexión entre sus acciones y los resultados (Legault, 2017).

Amotivación en la TAD

La amotivación surge cuando las necesidades psicológicas básicas no son satisfechas (Deci & Ryan, 2000). Por ejemplo:

Falta de autonomía: Tareas impuestas sin justificación.

Falta de competencia: Dificultad percibida sin apoyo.

Aislamiento social: Entornos que no fomentan la relación.

Ejemplo aplicado: En educación, estudiantes amotivados pueden abandonar sus estudios si perciben que sus esfuerzos no impactan en sus resultados (Núñez & León, 2019).

El análisis de las teorías de Maslow, Vroom y Skinner no solo permite establecer definiciones operativas de la motivación extrínseca e intrínseca, sino que también ofrece un marco interpretativo invaluable para comprender su manifestación en el aula. Mientras la pirámide de Maslow proporciona una visión macro sobre las condiciones básicas que deben satisfacerse para que emerja la motivación por aprender (autorrealización), las teorías de Vroom y Skinner abordan los mecanismos micro de la conducta motivada: la expectativa de recompensa y el moldeamiento mediante consecuencias externas. Sin embargo, es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan la que actúa como un puente integrador, proponiendo que la calidad de la motivación (autónoma vs. controlada) depende precisamente de la satisfacción de esas necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia, relación) que Maslow distinguió. Esta perspectiva general es la que sustenta el presente estudio, al permitirnos hipotetizar que las diferencias en los perfiles motivacionales por género podrían explicarse por variaciones en la satisfacción de estas necesidades dentro del contexto escolar específico.

Capítulo 2. Desempeño académico

En este capítulo, se analizarán los conceptos y definiciones relacionados con el desempeño académico de varios autores como Córdoba, Sacristán y otros autores, así como los factores que influyen en él, debido que es un tema de gran interés y relevancia en el ámbito educativo, ya que se refiere a la capacidad de los estudiantes para alcanzar sus objetivos y metas.

2.1 Concepto de desempeño académico

El rendimiento académico se manifiesta en diversas situaciones Edel (2003) sostiene que debe enfocarse en el esfuerzo y las habilidades del estudiante. No obstante, su relevancia radica en cómo se relaciona con otros factores. Según Torres y Rodríguez (2006), el rendimiento académico implica alcanzar un nivel de conocimiento que se puede observar en una materia específica, en consonancia con la edad y el nivel académico del estudiante en comparación con estándares establecidos. Vicente (2000) señala que las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares son herramientas eficaces para medir el rendimiento académico.

Es crucial entender que el rendimiento académico está vinculado a los resultados que reflejan el conocimiento adquirido por el estudiante. Gutiérrez y Montañez (2012) proponen que este rendimiento es un reflejo de los conocimientos que un alumno obtiene a través de su institución educativa, y este nivel cognitivo proporcionado por la escuela puede manifestarse en las calificaciones. Por su parte, Zorrilla y Muro (2004) indican que el rendimiento académico se asocia positivamente con factores como el contexto familiar, si el estudiante es mujer, el grado escolar que cursa y si asiste en horario matutino.

Córdoba (2011) destaca que el rendimiento académico del estudiante se ve favorecido por tener una familia estructurada, compuesta por padre, madre y hermanos; en cambio, se ve perjudicado en contextos de desestructuración familiar o cuando los padres tienen bajos niveles educativos y económicos. El desempeño académico se define como la relación entre lo que se ha obtenido y el esfuerzo realizado para lograrlo. Sacristán (1977) explica que se requiere de un conjunto de habilidades, destrezas, hábitos e intereses que el estudiante aplica para aprender, y estos sirven como indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado en las diferentes materias.

El desempeño académico se refiere al aprovechamiento del aprendizaje en función de las enseñanzas recibidas a lo largo de un período. Maribel Pineda (1997) menciona que “el

desempeño académico es un conjunto de aprendizajes adquiridos o alcanzados por los alumnos respecto de objetivos educacionales propuestos”, lo que implica que dicho desempeño evalúa los conocimientos adquiridos en una asignatura específica.

Touron (1984) afirma que “el desempeño académico es el resultado de la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno” Es esencial enfatizar que no todo aprendizaje es consecuencia de la acción docente, sino que también es el resultado de factores intrínsecos del alumno.

En este sentido, el desempeño académico es la manifestación del aprendizaje logrado, que determina la capacidad del estudiante y amplifica los efectos positivos mientras mitiga los negativos, favoreciendo así el aprendizaje. De acuerdo con estas afirmaciones, se puede concluir que el verdadero desempeño académico es fruto del esfuerzo personal, el logro satisfactorio, la recompensa de la perseverancia, el interés y el reconocimiento personal por los logros alcanzados.

2.2 Factores que influyen en el desempeño escolar

El desempeño académico es un concepto complejo y multifacético que se ve influenciado por una variedad de factores, se ha podido establecer que la motivación, la autoestima, e apoyo familiar y social son algunos factores más importantes que influyen en el desempeño académico. Los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes se pueden clasificar en internos al entorno escolar (factores alterables) y externos (factores no alterables)

Factores alterables:

Estos son aspectos que pueden ser modificados dentro de la escuela para mejorar el rendimiento académico, tales como:

Tamaño del grupo: Un factor que impacta negativamente es la existencia de clases con más de 30 alumnos, donde no es posible brindar atención individualizada a cada estudiante.

Relación maestro-alumno: Este aspecto es crucial, ya que, si el alumno no siente suficiente confianza para plantear sus dudas, su aprendizaje puede verse afectado.

Zona rural: Este factor se considera determinante en el desempeño académico, dado que las áreas rurales suelen carecer de los avances científicos y tecnológicos necesarios.

Materiales educativos: Según Vélez (n.d.), citado en (www.campus-oel.org), un buen desempeño académico requiere el uso de textos y materiales de lectura, así como acceso a otros recursos educativos, como pizarras, globos terráqueos y mapas, ya que estos favorecen la comprensión de los contenidos y, por ende, un mejor rendimiento.

Administración: La función del director es esencial para el rendimiento académico en una institución. Se requiere experiencia como líder y habilidades de motivación para integrar efectivamente a los maestros en un equipo colaborativo.

Salud: La salud tiene un papel significativo en el rendimiento académico, ya que se ha comprobado que los estudiantes que gozan de buena salud y nutrición aprenden mejor que aquellos que no lo están.

Factores no alterables:

Estos son elementos que pueden no afectar el rendimiento académico de los alumnos a corto plazo, pero sí a largo plazo. Además, ocurren fuera del ámbito escolar, por lo que la institución no puede ejercer gran influencia para mitigarlos, entre ellos se pueden mencionar:

Nivel socioeconómico: La condición económica de la familia impacta el rendimiento académico, ya que algunos alumnos pueden no tener acceso a libros u otros recursos educativos por provenir de familias numerosas o por diversas razones económicas.

Edad de los padres: Otro factor relevante en el desarrollo educativo de los adolescentes es la edad de los padres; a menudo, los jóvenes padres tienden a tener un menor desempeño académico por la falta de atención que pueden ofrecer a sus hijos.

La familia juega un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que debe fomentar la voluntad de estudiar (hábitos de estudio), enseñarles a aprender a través de la curiosidad intelectual, crear espacios propicios para la concentración y proporcionar la motivación adecuada para que el alumno logre un buen desempeño académico.

Capítulo 3. La adolescencia

En este capítulo, se explorarán las características y los cambios que ocurren durante la adolescencia, una etapa crítica en el desarrollo humano. Se analizarán los que explican el desarrollo físico, cognitivo y moral durante esta etapa, según la OMS, Papalia y otros autores.

3.1 Características de la adolescencia.

La adolescencia, cuyo origen etimológico proviene del verbo latino *adolecer*, que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez, se define según la Organización Mundial de la Salud (OMS) como una etapa que abarca “desde los 10 hasta los 20 años de edad”. Esta etapa puede presentar variaciones culturales e individuales, y se caracteriza por “cambios significativos en aspectos físicos, fisiológicos, emocionales, cognitivos, sociales, psicosexuales y psicológicos que comienzan con la pubertad” (Papalia, 2003). Durante la adolescencia, los jóvenes tienden a cuestionar el estilo de vida familiar, y esto puede ser visto como un desafío por sus familias (Carter y McGoldrick, 1989; Olson et al., 1983). Los cambios evolutivos y las necesidades de los adolescentes son a menudo interpretados por la familia como alteraciones en su funcionamiento, lo que puede requerir una reorganización de las reglas en sus interacciones (Petersen, 1988). Este proceso marca el inicio de la búsqueda de autonomía por parte de los adolescentes.

A pesar de que la sociedad a menudo caracteriza la adolescencia como una etapa de “rebeldía”, que se manifiesta a través de inestabilidad emocional, conflictos familiares y aislamiento social por parte de los adultos, algunos investigadores interculturales argumentan que los adolescentes no experimentan cambios significativos en su personalidad. En este sentido, la adolescencia puede ser vista como un proceso individual donde intervienen factores socioculturales, los cuales juegan un papel fundamental en cada experiencia de cambio personal.

3.2 Desarrollo físico en la adolescencia.

Los cambios físicos que ocurren durante la adolescencia tienen un impacto significativo en el desarrollo social y en la conducta emocional de los jóvenes. Los cambios biológicos dan lugar a un rápido crecimiento en estatura y peso, así como a modificaciones en las proporciones y la forma del cuerpo, culminando en la madurez sexual. Estos cambios físicos inician con la pubertad, momento en el cual aumenta la producción de hormonas sexuales. Este proceso comienza aproximadamente entre los 10 y 11 años en las mujeres y un poco más tarde en los hombres, cuando la hipófisis comienza a secretar grandes cantidades de gonadotropinas, que estimulan la producción de hormonas en los ovarios y testículos, facilitando el desarrollo sexual. Al mismo tiempo, estas hormonas intensifican la liberación de hormonas de las glándulas suprarrenales y tiroides, que promueven el crecimiento físico en general (Sarason, Sarason y Smith, 1982).

Esto da lugar al conocido “estirón”, que se caracteriza por un aumento notable en la tasa de crecimiento. Craig (2001) destaca que este fenómeno también está asociado con un incremento considerable del apetito y un aumento en el tamaño y actividad de las glándulas sebáceas y sudoríparas, así como un incremento en la grasa corporal.

En las mujeres, el aumento en la producción de estrógenos (secretados por los ovarios) provoca varios cambios, tales como:

Crecimiento del busto

Desarrollo de vello púbico

Crecimiento general del cuerpo

Menarquía (primer período menstrual)

Aparición de vello en las axilas

Incremento en la actividad de las glándulas sebáceas y sudoríparas

Ensanchamiento de las caderas (Craig, 2001).

En contraste, el proceso de desarrollo en los hombres comienza de dos a tres años después que, en las mujeres, con un aumento en la producción de testosterona (secretada por los testículos), lo que desencadena los siguientes cambios:

Crecimiento de los testículos y del saco escrotal.

Desarrollo de vello púbico.

Crecimiento del vello facial y en las axilas.

Crecimiento general del cuerpo.

Aumento del tamaño del pene.

Cambio de voz.

Espermarquia (primera eyaculación).

Aumento de la actividad de las glándulas sebáceas y sudoríparas (Craig, 2001).

Todos estos cambios afectan la percepción de confianza en uno mismo y el entorno social significativo del adolescente, ya que deben adaptarse a nuevas experiencias corporales.

3.3 Desarrollo cognoscitivo en la adolescencia.

El proceso cognoscitivo se refiere al pensamiento que incluye la forma de razonar, formar conceptos, resolver problemas y tomar decisiones (Meece, 2000). Estos procesos son experiencias internas personales que no se pueden observar directamente, sino que se inferirán a través de las acciones, palabras y escritos de la persona.

De acuerdo con Piaget (citado en Meece, 2000), el desarrollo cognitivo progresa de manera secuencial y no se limita a cambios cuantitativos en las habilidades, sino que implica transformaciones profundas en la organización del conocimiento. Este desarrollo está influenciado por cuatro factores clave:

La maduración de las estructuras físicas heredadas.

Las experiencias físicas con el entorno.

La transformación social de la información y el conocimiento.

El equilibrio, que se refiere a la tendencia innata del ser humano a mantener un equilibrio en sus estructuras cognitivas (Meece, 2000).

El pensamiento de los adolescentes se distingue notablemente del de los niños y el de los adultos. Durante esta etapa, la capacidad para procesar información aumenta, permitiéndoles pensar de manera más abstracta y adoptar perspectivas idealistas. Los adolescentes poseen

ya las herramientas cognitivas necesarias para resolver problemas lógicos y comprender las relaciones conceptos que subyacen a las operaciones matemáticas. Son capaces de reflexionar sobre temas desconocidos, desarrollar ideas sobre eventos hipotéticos, prever situaciones futuras y razonar acerca de relaciones y analogías proporcionales. También pueden resolver ecuaciones algebraicas, realizar pruebas geométricas y evaluar la validez intrínseca de argumentos, todo ello basado en su aprendizaje previo y la educación recibida.

3.4 Desarrollo moral en la adolescencia.

Se conoce como el síndrome de la adolescencia normal, caracterizado por la búsqueda de identidad, la necesidad de fantasear, crisis religiosas, desorientación temporal, y contradicciones en el comportamiento. También incluye la evolución del autoerotismo hacia la heterosexualidad y una separación progresiva de los padres. Autores como Bianculli sugieren que la adolescencia, considerada una crisis individual, es una etapa crucial en el ciclo de vida que puede ser vista como un segundo nacimiento o un nuevo desprendimiento.

El conflicto central durante esta etapa abarca la pérdida del cuerpo infantil, la desvinculación de los lazos familiares primarios y la pérdida de identificaciones y procesos mentales de la infancia. La cultura desempeña un papel significativo, ya que muchos adolescentes pueden enfrentar un entorno complicado que se debe a métodos de crianza y patrones culturales tradicionales. El aprendizaje cultural en su sociedad establece patrones sobre su papel futuro y sus estilos de vida y comportamiento.

El surgimiento de subculturas juveniles también está presente, reflejando el vacío dejado por la inseguridad colectiva y la incapacidad de la familia para gestionar esta crisis. Este contexto económico, político y comercial también influye en los adolescentes. Ellos, tanto en su conducta aceptable como en la inaceptable, representan un aspirante en conflicto hacia la adultez, enfrentando el miedo a crecer, al tiempo que se dan cuenta de las reacciones conflictivas de los adultos y la cultura, que a menudo responden con incentivos y prohibiciones.

En este contexto, el comportamiento "normal" de los adolescentes puede incluir características como egoísmo, mal humor, idealismo, imprevisibilidad, diversión, letargo, irresponsabilidad, hostilidad, independencia, enojo, irritabilidad, dependencia y exigencia. Durante la adolescencia, la inteligencia se manifiesta a través de la manipulación lógica y sistemática de símbolos relacionados con objetos concretos.

Según Russell y Bakken, existen tres tipos de autonomía: emocional, de comportamiento y de valores. La autonomía emocional implica que los adolescentes trasladan su dependencia afectiva de los padres a sus iguales. A medida que disminuye su interés por el propio cuerpo, esto puede limitar sus acciones en términos de salud, aunque su creciente interés en la búsqueda de pareja puede asociarse con este cambio. Asimismo, la inteligencia se expresa mediante el uso lógico de símbolos en relación con conceptos.

La comunicación se facilita, ya que tanto la influencia familiar como la de los pares impactan en la toma de decisiones. Esto implica que los padres pueden volver a intervenir en la adquisición y mantenimiento de hábitos saludables. Una explicación concreta y teórica sobre el tratamiento puede ser más aceptable para los adolescentes, así como los efectos que tendría sobre sus vidas. Es fundamental que los adolescentes desarrollen habilidades para gestionar sus propias vidas y realicen elecciones positivas y saludables.

Los padres y otras figuras de apoyo pueden ayudar a los jóvenes en el desarrollo del autodomínio, autoestima, responsabilidad y toma de decisiones, logrando así una aproximación a la autonomía. Este proceso representa un reto que va más allá de la simple intervención clínica.

La adolescencia se caracteriza por cambios significativos en el desarrollo físico, cognitivo y moral. Es fundamental que los educadores, padres comprendan la importancia de esta etapa, para ayudar a los adolescentes a desarrollar habilidades y competencias que les permitan alcanzar su máximo potencial.

Capítulo 4. Método

4.1 Planteamiento del problema

En el ámbito educativo nacional, organismos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) y el Consejo de Evaluación de la Ciudad de México (Evalúa-CDMX, 2022) han identificado que las mujeres muestran una ligera mayor participación y desempeño en diversas actividades escolares. Esta percepción generalizada a nivel macro se refleja a nivel micro en el escenario de esta investigación: diagnósticos internos de la Secundaria Diurna N°68 ‘Profesor Gabino A Palma’ (2016) identificaron que el 60% del profesorado percibe una mayor participación activa en las alumnas. Sin embargo, estas apreciaciones no habían sido contrastadas con un instrumento estandarizado. Por lo tanto, esta investigación busca verificar empíricamente si dicha percepción se correlaciona con niveles significativamente más altos de motivación intrínseca en las mujeres.

4.2 Pregunta de investigación

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de MI y ME entre estudiantes hombres y mujeres de tercer grado de secundaria de la escuela Secundaria Diurna N°68 del turno vespertino?

4.3 Objetivo general

Comparar la distribución de motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y amotivación (AM) según el género de los participantes de tercer grado de secundaria de la secundaria Diurna N°68 “Profesor Gabino A Palma” mediante el cuestionario EMMA-II durante el ciclo escolar 2024-2025.

4.3.1 Objetivos específicos.

1. **Medir** la frecuencia y el nivel de motivación intrínseca (MI) en estudiantes hombres y mujeres, utilizando la escala EMMA-II (puntuación de 1 a 7 por ítem)
2. **Evaluar** la frecuencia y el nivel de motivación extrínseca (ME) en ambos grupos, aplicando el mismo instrumento

3. **Determinar** si existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre géneros, mediante una prueba t^* de Student para muestras independientes.

4. **Analizar** la diferencia entre el tipo de motivación predominante (MI o ME) entre el género de los alumnos.

4.4 Tipo de estudio y diseño.

Esta investigación adopta un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo no experimental, ya que busca medir y analizar las diferencias en los niveles de motivación intrínseca y extrínseca entre alumnos y alumnas de tercer grado de secundaria, sin manipular variables. Este diseño es adecuado porque, como señala Hernández-Sampieri et al. (2018), los estudios no experimentales permiten 'observar y comparar fenómenos en su contexto natural, sin intervención activa del investigador, lo que resulta idóneo para analizar diferencias entre grupos preexistentes (p. ej., género) o describir relaciones entre variables' (p. 152). Además, este enfoque es coherente con los objetivos del estudio porque:

- a) El propósito es medir variables sin manipularlas (Hernández-Sampieri et al., 2018)
- b) La naturaleza del estudio exige comparar grupos predefinidos (hombres/mujeres)
- c) Los resultados proporcionarán un diagnóstico aplicable al contexto educativo analizado.

El diseño transeccional descriptivo permite, como advierte Hernández-Sampieri (2018) "capturar una instantánea del fenómeno en un momento específico" (p.154) lo que es ideal para comparar grupos sin intervención experimental.

4.5 Participantes y muestreo

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (accidental), adecuado para estudios descriptivos que requieren grupos específicos (Hernández-Sampieri 2018). Este tipo de muestra puede sobre representar a estudiantes con mayor apoyo familiar (quienes firmaron el consentimiento), lo que podría sesgar los resultados hacia perfiles motivacionales más altos. Este método fue el más viable debido a las restricciones de acceso y tiempo, aunque limita la generalización de los resultados a otros contextos. Los criterios para la participación fueron:

- Estudiantes de 3° de secundaria disponibles (turno vespertino)
- Edad entre 14 y 15 años
- Autorización firmada por padres/tutores

En la secundaria mencionada hay un total de 510 alumnos, en los cuales se dividen en tres grados, 1°, 2° y 3°, donde cada grado está dividido por 6 grupos y en cada grupo hay un total de 30 alumnos. Para realizar esta prueba solo fueron seleccionados los de 3° año de secundaria debido a que es el nivel donde se consolidan los hábitos de aprendizaje.

De los 180 estudiantes de 3° se encuestó a 100 (55.5%) alumnos que cumplieron los criterios y estuvieron presentes. Este enfoque generó un sesgo hacia alumnos con mayor apoyo familiar, lo que limita la generalización, pero asegura en la recolección de datos.

4.6 Escenario

La investigación y el procedimiento se llevó a cabo en la secundaria diurna N°68 “Profesor Gabino A Palma” Corregidora S/N, Tlacopac, Álvaro Obregón, 01049 Ciudad de México. La secundaria está situada en un lugar muy transitada por los automóviles, cuenta con dos turnos que es el matutino y el vespertino. Por la zona se encuentra una primaria llamada “República Francesa” y enfrente de la secundaria hay una iglesia llamada “Parroquia Purísima Concepción” Los estudiantes que generalmente asisten a ella son de grupo socioeconómico medio.

4.7 Instrumento.

Se utilizó el Cuestionario de Motivación Académica EMMA-II, instrumento estandarizado y validado para población de secundaria, diseñado para evaluar motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. El EMMA-II cuenta con propiedades psicométricas reportadas (alfa de Cronbach $\geq .80$ en sus subescalas) y ha sido utilizado en diversos estudios nacionales e internacionales para identificar perfiles motivacionales en adolescentes.

El cuestionario consta de 28 ítems con formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1= Nada, 7= Totalmente de acuerdo). Cada subescala se califica de acuerdo con el procedimiento propuesto por autores originales del instrumento. El EMMA-II ha demostrado efectividad en investigaciones sobre motivación académica en adolescentes (Alonso-Tapia, et al., 2012) siendo particularmente útil para discriminar entre motivación intrínseca y extrínseca. Se conservó la versión original para mantener sus propiedades psicométricas. Los datos se analizaron mediante pruebas *t* de Student para muestras independientes (género), comparando los puntajes de motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y amotivación (AM) entre géneros.

4.8 Procedimiento

Se gestionó la autorización institucional y se entregaron cartas de consentimiento informado a madres, padres o tutores, así como asentimiento informado a los estudiantes.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera colectiva en el aula asignada, en horario regular, bajo la supervisión constante del investigador y con presencia del docente titular. Durante la aplicación, se realizó un seguimiento activo para asegurar que los estudiantes comprendieran las instrucciones, responder a dudas de manera individual y velar por que el llenado se realizara de forma seria e independiente, garantizando así la validez de las respuestas. La duración aproximada fue de 20 minutos (sin ningún tiempo límite). Una vez finalizado, se revisó cada cuestionario de manera inmediata para detectar y solventar posibles omisiones o errores en el llenado antes de su codificación para el análisis estadístico.

Consideraciones éticas:

Se garantizó la confiabilidad, anonimato y voluntariedad de la participación. Se informo que la negativa a participar no tendría consecuencias académicas. Los datos recolectados únicamente fueron utilizados con fines académicos.

Capítulo 5. Análisis de resultados.

5.1 Análisis de resultados con base en teorías de la motivación.

Para el análisis cuantitativo, se elaboraron tablas y figuras que resumen los patrones motivaciones identificados. La tabla 1 presenta los puntajes sumados de MI, ME y AM por alumno (Ver Anexo 5) mientras que en la gráfica 1 muestra las diferencias de medidas estandarizadas para MI, ME y AM por género, destacando las diferencias significativas (Ryan y Deci, 2020), las tablas fueron generadas con Excel v.16.0, mientras que los datos se analizaron con el software SPSS v.28.

Los puntajes se obtuvieron mediante una escala Likert de 7 puntos (Nada: 1 punto, Muy Poco: 2 puntos, Poco: 3 puntos, Medio: 4 puntos, Bastante: 5 puntos, Mucho: 6 puntos, Totalmente: 7 puntos), utilizando la versión adaptada del cuestionario EMMA-II “Yo voy al Colegio” basado en el instrumento original de Alonso-Tapia et al. (2012). Este instrumento evalúa tres dimensiones motivacionales: Motivación intrínseca (MI), Motivación extrínseca (ME) y Amotivación (AM)

Los puntajes totales por dimensión se calcularon sumando las respuestas, con rangos teóricos de:

MI y ME: 12-84 puntos

AM: 4-28 puntos

La tabla de puntajes sumados revela patrones relevantes en la motivación académica de los estudiantes, considerando las tres dimensiones evaluadas: motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y amotivación (AM).

En primer lugar, se observa que la mayoría de los estudiantes presentan puntajes relativamente altos en MI, lo que sugiere que encuentran interés y disfrute en las actividades escolares. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan), estos niveles elevados de MI podrían estar asociados con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Esto implica que el entorno escolar podría estar ofreciendo oportunidades de elección, retroalimentación constructiva y un clima de apoyo interpersonal.

En segundo lugar, los puntajes de ME son también elevados, lo que indica que las recompensas externas, el reconocimiento y las calificaciones siguen siendo motores importantes de la conducta académica. Desde el marco de la Teoría Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield), esto refleja que los estudiantes otorgan valor utilitario a las tareas, posiblemente por su relación con metas futuras como el ingreso a niveles educativos superiores. Por otro lado, los valores relativamente bajos en AM señalan que la mayoría de los participantes no experimentan una falta de propósito o desinterés marcado en el ámbito académico. Según la “Teoría de la Autodeterminación” bajos niveles de amotivación implican que los estudiantes poseen al menos un grado de regulación externa o autónoma que impulsa su participación. Al analizar por género, podría evaluarse si las diferencias en MI y ME se corresponden con patrones reportados en estudios previos.

Finalmente, la interpretación de estos datos debe considerar que la motivación es un constructo dinámico y contextual. Por tanto, se recomienda complementar este análisis con información cualitativa para comprender de manera más integral los factores que influyen en su motivación académica.

Tabla 1: Puntajes sumados de MI, ME y AM de los 100 participantes

ID	Género Masculino (M) y Femenino (F)	Puntaje total MI	Puntaje total ME	Puntaje total AM
1	F	82	49	14
2	M	21	81	8
3	F	84	58	10
4	F	78	43	5
5	M	22	80	7
6	F	78	64	4
7	M	80	62	9
8	F	84	54	7
9	F	84	64	7
10	M	24	82	4

La tabla 1 esta anexada y completa en el anexo 5. En la tabla se presentan los puntajes sumados de motivación intrínseca (MI), motivación extrínseca (ME) y amotivación (AM) de cada estudiante, así como un puntaje global.

En la Motivación intrínseca (MI)

Los datos muestran que, en promedio, las mujeres obtuvieron puntajes significativamente mayores resultados (MI $\approx$ 77.16) en comparación con los hombres (MI $\approx$ 48.80), lo que indica una mayor tendencia a participar en actividades académicas por interés genuino y disfrute. Este hallazgo se alinea con la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), que postula que la MI surge cuando se satisfacen las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación)

Motivación Extrínseca (ME)

La diferencia entre géneros fue menos marcada, aunque las mujeres mantuvieron un ligero mayor promedio (ME $\approx$ 59.71) mientras que en los hombres fue de (ME $\approx$ 63.11). Esto refleja que, aunque ambos grupos valoran recompensas externas, ciertos hombres parecen depender más de ellas, en línea con la Teoría Expectativa-Valor (Eccles, 1983) que enfatiza el rol del contexto en la valoración de tareas.

Amotivación (AM)

Los niveles de amotivación fueron bajos en ambos grupos (Mujeres: M $\approx$ 6.61, DE $\approx$ 1.2; Hombres: M $\approx$ 7.20, DE $\approx$ 1.5), lo que sugiere que, pese a las diferencias de género, la mayoría de los estudiantes conservan regulación motivacional (Legault, 2017)

Puntaje Global

El promedio total fue más alto en mujeres (M $\approx$ 143.5) que en hombres (M $\approx$ 119.18), evidenciando una combinación más equilibrada de motivaciones en el primer grupo. La diferencia se explica principalmente por la brecha en MI, reforzando la idea de que las mujeres podrían internalizar mejor los objetivos académicos.

5.2 Comparación de la motivación por género.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo para cada subescala del EMMA-II (media, desviación estándar, mínimo y máximo). Posteriormente, se verificaron los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro-Wilk) y homogeneidad de varianzas (prueba de Levene).

Para la comparación entre grupos por género se aplicó la prueba t^* de Student para muestras independientes, reportando estadísticos $t(98)=5.67$ grados de libertad, valor $p<.001$ e intervalos de confianza al 95%[12.34, 18.92]. Se calculó el tamaño del efecto mediante el coeficiente ($d= 1.24$) de Cohen para valorar la magnitud de las diferencias encontradas.

Gráfica 1: Comparación de la motivación por género

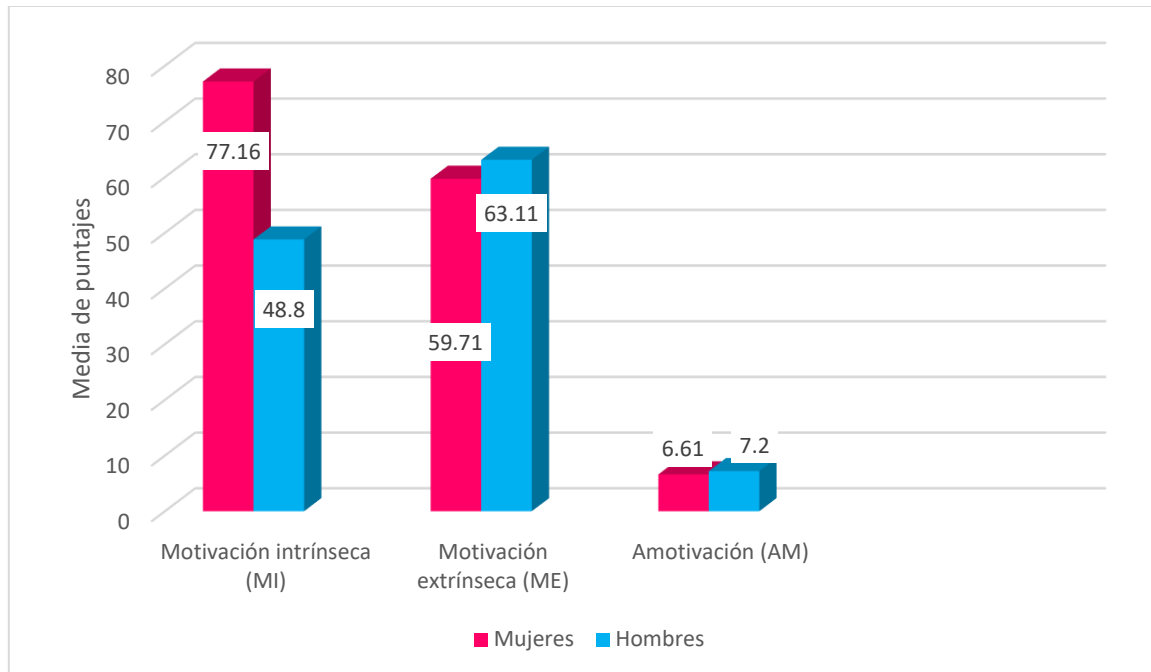


Figura 1. Comparación de medias en motivación intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (AM) por género. Barras de error representan ± 1 error estándar, $p < .001$

5.3 Implicaciones significativas de los hallazgos.

De acuerdo con el análisis realizado y que se sustenta principalmente en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan) y la Teoría Expectativa-Valor (Eccles & Wigfield) podemos decir: Se aporta solidez conceptual, pues los hallazgos se interpretan en función de explicaciones teóricas sobre cómo se regula la motivación y qué factores (internos o externos) la sostienen.

Los hallazgos principales fueron

a) Motivación intrínseca (MI):

Fue la dimensión más fuerte en general.

Las mujeres mostraron puntajes significativamente más altos (≈ 77.16) que los hombres (≈ 48.80). Esto sugiere un mayor interés genuino por aprender en el grupo femenino, asociado con la satisfacción de autonomía, competencia y relación.

b) Motivación extrínseca (ME):

Ambos grupos presentaron niveles elevados.

Los hombres mostraron un ligero predominio en promedio (≈ 63.11 vs. 59.71). Indica que las recompensas externas y las calificaciones siguen siendo un motor importante en ambos géneros.

c) Amotivación (AM):

Niveles bajos en ambos géneros ($\approx 6-7$ puntos). Esto refleja que los estudiantes mantienen regulación motivacional y evitan caer en desinterés académico.

d) Puntaje global:

Las mujeres obtuvieron en promedio mayor motivación total (≈ 143.5) que los hombres (≈ 119.18), lo cual se explica principalmente por sus altos puntajes en MI.

Diferencias de género confirmadas estadísticamente

La prueba t^* de Student evidenció una diferencia significativa en MI a favor de las mujeres ($p < .001$, $d = 1.24 \rightarrow$ tamaño de efecto grande). En ME no hubo diferencias estadísticamente significativas ($p = .220$). En AM tampoco se encontraron diferencias relevantes. Estos resultados refuerzan la idea de que la motivación intrínseca es la dimensión con mayor brecha de género.

Implicaciones educativas

Con base en los resultados del análisis, que confirman a la motivación como un constructo dinámico y contextual, se derivan implicaciones educativas relevantes. La significativa brecha de género a favor de las mujeres en motivación intrínseca subraya la necesidad de reflexionar e implementar estrategias de enseñanza diferenciadas que permitan a los estudiantes hombres conectar de manera más autónoma y personal con los objetivos académicos. Asimismo, los bajos niveles generales de amotivación constituyen un indicador favorable del compromiso escolar, pues evidencian que tanto hombres como mujeres mantienen el compromiso en sus actividades y participan activamente en el proceso de aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que fortalezcan la motivación autónoma, especialmente en los hombres, sin descuidar los factores contextuales que sostienen el compromiso académico en ambos géneros.

Conclusiones.

El presente estudio se propuso comparar los niveles de motivación intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (AM) entre estudiantes hombres y mujeres de tercer grado de secundaria. El análisis de los datos, obtenidos mediante la aplicación del cuestionario EMMA-II, permite establecer las siguientes conclusiones:

- ✓ *Confirmación de una brecha de género significativa en la Motivación Intrínseca (MI):* El hallazgo más contundente de esta investigación es la existencia de una diferencia estadísticamente significativa ($p < .001$) y de gran magnitud ($d=1.24$) en los niveles de MI a favor de las estudiantes mujeres. Este resultado valida la hipótesis inicial y confirma percepciones docentes y reportes institucionales previos. Desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), este hallazgo sugiere que el entorno educativo y social de las adolescentes en este contexto satisface en mayor medida sus necesidades psicológicas básicas de autonomía (sentimiento de control), competencia (eficacia percibida) y relación (vínculos con pares y profesores). Esta mayor satisfacción facilita una internalización más autónoma de los objetivos de aprendizaje, donde la actividad se realiza por interés y disfrute inherentes, no por presiones externas.
- ✓ *La Motivación Extrínseca (ME) como motor universal sin distinción de género:* Contrario a lo que podrían predecir enfoques conductistas puros, no se encontraron diferencias significativas por género en la ME. Ambos grupos presentaron puntajes elevados, lo que indica que recompensas externas como las calificaciones, el reconocimiento y el acceso a futuras oportunidades son impulsores cruciales y compartidos de la conducta académica en esta etapa. Este resultado no refuta teorías como la de Vroom (Teoría de la Expectativa), sino que las contextualiza: los estudiantes, independientemente de su género, perciben un vínculo claro entre el esfuerzo escolar y sus consecuencias instrumentales. Este hallazgo también resuena con la pirámide de Maslow, sugiriendo que la motivación por aprender (autorrealización) puede emerger cuando las preocupaciones por necesidades más básicas (seguridad, pertenencia) están relativamente satisfechas, como lo indica el bajo nivel general de amotivación.

- ✓ Bajos niveles de Amotivación (AM) un indicador positivo del clima escolar: Los niveles de AM fueron notablemente bajos en ambos géneros. De acuerdo con la TAD, esto indica que la mayoría de los estudiantes no experimentan una sensación de desesperanza o desconexión total; perciben que sus acciones tienen una relación con los resultados académicos. Esto sugiere que, en términos generales, el ambiente en la escuela estudiada no es percibido como irrelevante u opresivo y logra mantener un compromiso básico en la población estudiantil.
- ✓ Perfil motivacional mixto y complementariedad teórica: La investigación revela que los estudiantes no se rigen por un solo tipo de motivación, sino que presentan un perfil motivacional mixto: altos niveles de ME en todos los estudiantes y altos niveles de MI, particularmente en las mujeres. Esto refuerza la idea de que una visión integradora de las teorías de la motivación es la más acertada. Mientras la TAD explica la calidad de la motivación (autónoma vs. controlada), otras teorías como las de Vroom y Maslow ayudan a comprender los mecanismos (expectativa-valor) y los prerequisites contextuales (satisfacción de necesidades) que la sustentan.

Implicaciones prácticas y papel del psicólogo educativo

Estos hallazgos trascienden lo descriptivo y delinean un camino claro para la acción del psicólogo educativo, quien debe actuar como un agente de diagnóstico, intervención estratégica y mediación. Su labor consiste en traducir estas evidencias en acciones concretas.

- Intervención directa: Diseñar e implementar programas de orientación vocacional y desarrollo de metas personales dirigidos especialmente a los hombres, con el fin de fomentar su autonomía y conectar los aprendizajes con sus intereses personales.
- Capacitación y asesoría docente: Liderar la formación del profesorado para crear climas de aula que nutran la MI (por ejemplo, mediante la elección de tareas, el retorno significativo y la minimización de controles excesivos) e incorporen estrategias pedagógicas que resulten más atractivas y desafiantes para el perfil motivacional de los hombres.

- Incidencia institucional: Canalizar estos hallazgos para abogar por políticas educativas y proyectos curriculares que prioricen de manera explícita el desarrollo de una motivación autónoma y sostenible para todos los estudiantes.

Finalmente, este trabajo no solo cierra un ciclo de investigación, sino que también abre puertas a nuevas líneas de investigación. A partir de los hallazgos y limitaciones de este estudio, se sugieren las siguientes áreas para futuras investigaciones:

- ❖ Profundizar en las causas de la brecha de género: Investigar cuáles son los factores específicos del contexto escolar, familiar o sociocultural que explican por qué las adolescentes reportan niveles significativamente más altos de motivación intrínseca. Un diseño cualitativo (entrevistas, grupos focales) podría revelar las narrativas y experiencias detrás de esta diferencia.
- ❖ Explorar la relación causal con el desempeño académico: Realizar un estudio longitudinal o experimental que permita determinar de qué manera las diferencias en los tipos de motivación (MI, ME) predicen y afectan directamente el rendimiento académico medido a través de calificaciones o pruebas estandarizadas, controlando variables como el nivel socioeconómico
- ❖ Evaluar la efectividad de intervenciones específicas: Diseñar y aplicar programas de intervención basados en la Teoría de la Autodeterminación (p. ej. fomentando la autonomía, la competencia y la relación) dirigidos especialmente a estudiantes hombres, y medir su impacto en la promoción de la motivación intrínseca y en última instancia, en su desempeño escolar.
- ❖ Ampliar la muestra y el contexto: Repetir el estudio con una muestra más grande y representativa, utilizando un muestreo probabilístico, y en diferentes contextos educativos (p. ej. escuelas privadas, de otros estados o zonas rurales) para evaluar la ampliación de los resultados y explorar la influencia del tipo de escuela.

En conclusión, esta investigación confirma que, si bien existe una brecha de género significativa en la motivación intrínseca a favor de las mujeres, ambos géneros comparten una alta motivación extrínseca y una baja amotivación. El desafío educativo contemporáneo reside, por tanto, en aprovechar estos aspectos positivos para ayudar a todos los estudiantes, pero particularmente a los hombres, a descubrir el valor intrínseco y el placer del aprendizaje, cultivando así una motivación más autónoma que redunde en un mejor desempeño académico y una formación integral.

Referencias.

- Anaya, D., & Anaya, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos A.C. <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., Brenlla, J., Morán, H., & Barca, E. (s.f.). *La escala CEAP48: Un instrumento de evaluación de la motivación académica y atribuciones causales para el alumnado de enseñanza secundaria y universitaria de Galicia*. Universidad de La Coruña. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viicongreso/pdfs/21.pdf>
- Biblioteca Nacional de Maestros. (s.f.). *Cuadernos para el docente, Artes Visuales*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002229.pdf>
- Bobadilla, J. (2020). *Papel de la motivación extrínseca e intrínseca en los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales* [Tesis de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25827/BobadillaGonzalezJuliethTatiana2020.pdf>
- Brains Nursery. (s.f.). *La expresión corporal y la danza en educación infantil*. <https://brainsnursery.com/la-expresion-corporal-y-la-danza-en-educacion-infantil/>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). *La motivación y el aprendizaje*. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 4(1), 46–55. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Cerezo, M., & Casanova, P. (2004). *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 167–182. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>
- Cervantes Virtual. (s.f.). *El teatro de aula como estrategia pedagógica*. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Domínguez, A., & Pino, M. (2014). *Motivación intrínseca y extrínseca: Análisis en adolescentes gallegos. Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1–20. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Escuela Musical Online. (s.f.). *Teoría musical*. <https://escuelamusicalonline.com/teoria-musical/>
- Evalúa, Centro de Opinión Pública. (2024). *Educación y género: Percepciones sobre experiencias y ambientes escolares en la Ciudad de México. Secretaría de las Mujeres, Gobierno de la Ciudad de México*. https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/JuevesEstadisticasGenero/2024/Educacion_genero_EVALUA.pdf
- Febles, M. (2016). *La relación entre los niveles de motivación extrínseca e intrínseca de los docentes y la percepción del liderazgo transformativo de los directores de las escuelas públicas del distrito escolar de Ponce, Puerto Rico [Tesis, Universidad Interamericana de Puerto Rico]*. <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/mifebles/index.pdf>
- Félix, A. (2015). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México [Tesis, Tecnológico de Monterrey]*. Repositorio Institucional. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621311/02Aar%C3%B3n%20Alejandro%20F%C3%A9lix%20%20Monz%C3%B3n.pdf>
- Fuentes, E. (2019, octubre 18). *Lo que verdaderamente motiva a las personas. El Líder Exponencial*. <https://liderexponencial.es/que-motiva-las-personas/>
- Gómez, E. (2013, octubre 18). *Qué es la motivación y qué podemos hacer para aumentarla todos los días. El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-10-18/que-es-la-motivacion-y-que-podemos-hacer-para-aumentarla-todos-los-dias_42710/
- Legault, L. (2017). *Self-determination theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), Encyclopedia of personality and individual differences (pp. 1–9). Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1169-1

- Llanga, E., Maycol, A., & Vistin, J. (2019). *Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Manassero, M., & Vázquez, A. (s.f.). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.
<http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>
- Martínez, M., & Ruíz, A. (2019). *Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial número 331, Zumpango, Edo. México [Tesis, Universidad Autónoma del Estado de México]*. *Repositorio Institucional*.
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/106128/10.+2019+tesis+Mario+motivacion.pdf>
- Moreno, J., González, D., Cervelló, E., & Martín, J. (2018). *Motivación y rendimiento en la educación física: Una prueba experimental*. *Revista de Educación Física*, 2. <https://g-se.com/motivacion-y-rendimiento-en-la-educacion-fisica-una-prueba-experimental-1251-sa-057cfb271dd88a>
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. *X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidad do Minho. <https://goo.gl/P1yo8y>
- Núñez, J. L., & León, J. (2019). *The mediating effect of intrinsic motivation to learn on the relationship between student's autonomy support and vitality and deep learning*. *Spanish Journal of Psychology*, 22, e6. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.8>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Salud del adolescente*. <https://www.who.int/>
- Ospina, J. (2006). *La motivación, motor del aprendizaje*. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158–160.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/revistacienciassalud/article/view/991>
- Pérez, A. (2016, junio 15). *Las 4 teorías motivacionales que deberías conocer*. *CEOLEVEL*.
<https://www.ceolevel.com/las-4-teorias-motivacionales>
- Pérez, V. (2017, enero 10). *Lo que los expertos saben sobre la motivación*. *Hipertextual*.
<https://hipertextual.com/2017/01/sobre-la-motivacion>
- Razo, D. (2016). *Tipos de motivación*. *Psicología Educativa II*.
<https://sites.google.com/site/psicologiaeducativaaidiana/home/tipos-de-motivacion>

- Revista Atlante. (2019). *Motivación extrínseca e intrínseca*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2014). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255–285. <https://doi.org/10.1111/apps.12018>
- Sánchez, N., & Sifuentes, A. (2018). *Influencia de la motivación extrínseca e intrínseca en la intención de permanencia de los trabajadores de restaurantes de pizzas y pastas del distrito de Miraflores* [Tesis, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10757/623805>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (s.f.). *Secundaria: Programas de estudio*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secundaria-programas-de-estudio>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482–497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Trépanier, S. G., Fernet, C., & Austin, S. (2015). A longitudinal investigation of workplace bullying, basic need satisfaction, and employee functioning. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(1), 105–116. <https://doi.org/10.1037/a0037726>
- Universidad de Sonora. (s.f.). *Capítulo 1* [Tesis doctoral]. <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/21996/capitulo1.pdf>
- Usán, P., & Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1–23. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095
- Valdés, C. (2020, marzo 10). *Qué es la motivación, su importancia y sus principales teorías*. *Gestiopolis*. <https://www.gestiopolis.com/motivacion-concepto-y-teorias-principales/>
- Vanegas, J. (2017, julio 5). *Por qué perdemos la motivación y 9 claves para recuperarla*. *Bioguia*. https://www.bioguia.com/entrenamiento/por-que-perdemos-la-motivacion-y-9-claves-para-recuperarla_29280850.html

Yura. (s.f.). *Aplicación del instrumento de motivación EMA en los institutos de educación superior INCOS y ITSA de Cochabamba, Bolivia*. <https://yura.website/index.php/aplicacion-del-instrumento-de-motivacion-ema-en-los-institutos-de-educacion-superior-incos-y-itsa-de-cochabamba-bolivia/>

Anexos.

Anexo 1. Instrumento aplicado

Instrumento de la escala de motivación escolar

Sexo: M F

Edad: _____

<i>Nada</i>	<i>Muy Poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Medio</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Totalmente</i>
1	2	3	4	5	6	7

1	Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación	1	2	3	4	5	6	7
2	Me satisface estudiar porque siempre aprendo algo nuevo	1	2	3	4	5	6	7
3	Cuando el profesor da indicaciones de cómo estudiar, me encuentro bien en clase y en los exámenes	1	2	3	4	5	6	7
4	Reconozco que estudio para aprobar un examen y la materia	1	2	3	4	5	6	7
5	Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas	1	2	3	4	5	6	7
6	Prefiero que el profesor de la asignatura me exija mucho. Así me satisface más cuando supero la materia	1	2	3	4	5	6	7
7	Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes	1	2	3	4	5	6	7
8	Cuando profundizo en el estudio, sé que luego lo puedo aplicar en la práctica lo aprendiendo	1	2	3	4	5	6	7

<i>Nada</i>	<i>Muy Poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Medio</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Totalmente</i>
1	2	3	4	5	6	7

9	A la hora de hacer los exámenes, tengo miedo de reprobare	1	2	3	4	5	6	7
10	Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque se me compliquen.	1	2	3	4	5	6	7
11	Considero que tengo buenas habilidades para estudiar	1	2	3	4	5	6	7
12	Me considero un alumno del montón	1	2	3	4	5	6	7
13	Soy estudiante porque lo quiero realmente, no porque me obliguen mis padres	1	2	3	4	5	6	7
14	Me satisface el estudio por sí mismo, sin pensar en lo que trae consigo	1	2	3	4	5	6	7
15	Es muy importante para mí que los profesores señalen exactamente lo que debemos hacer	1	2	3	4	5	6	7
16	Cuando estudio aporlo mi punto de vista o conocimientos	1	2	3	4	5	6	7
17	Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias	1	2	3	4	5	6	7
18	Cuando realizo los exámenes pienso que me voy a salir peor que mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
19	Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos	1	2	3	4	5	6	7
20	Intento sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7

<i>Nada</i>	<i>Muy Poco</i>	<i>Poco</i>	<i>Medio</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>	<i>Totalmente</i>
1	2	3	4	5	6	7

21	Estudio lo que solamente me van a preguntar en los exámenes	1	2	3	4	5	6	7
22	Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad	1	2	3	4	5	6	7
23	Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros o con las de mis amigos	1	2	3	4	5	6	7
24	Creo que soy un buen alumno/a	1	2	3	4	5	6	7
25	Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones que mis demás compañeros	1	2	3	4	5	6	7
26	Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro	1	2	3	4	5	6	7
27	Me cuesta mucho interrumpir al profesor cuando no entiendo lo que explica	1	2	3	4	5	6	7
28	En los trabajos o discusiones en grupo, normalmente, estoy callado (o callada).	1	2	3	4	5	6	7

Motivación intrínseca	
<i>Ítems</i>	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14

Motivación extrínseca	
<i>Ítems</i>	15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,

Amotivación	
<i>Ítems</i>	1, 12, 27, 28

Independiente social “maestros”	
<i>Ítems</i>	3,6,15,27

Independiente social “familia”	
<i>Ítems</i>	13,19

Anexo 2. Instrumento en el que me guíe

Escala de motivación académica (EMA)

Yo voy al Colegio

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué asistes a clase en el colegio. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al colegio (señala el número apropiado).

Nombre del alumno: _____ Grado y grupo _____

Nada en absoluto	Muy poco	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1	Porque sin el título del colegio no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3	Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1	2	3	4	5	6	7
4	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
5	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1	2	3	4	5	6	7
6	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del colegio.	1	2	3	4	5	6	7
8	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1	2	3	4	5	6	7
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo 3. Carta de Consentimiento Informado

Carta de Consentimiento Informado

Investigador responsable:

Medina Romero Oscar Eduardo

Egresado de la Licenciatura en Psicología Educativa

Universidad Pedagógica Nacional

Contacto: orn8275265@gmail.com

Yo, padre/madre/tutor, identificado(a) con documento en mi calidad de representante legal del estudiante, autorizo de manera voluntaria su participación en el siguiente estudio:

Descripción del estudio:

-Objetivo: Evaluar las motivaciones académicas (intrínsecas y extrínsecas) en estudiantes.

Instrumento: Cuestionario EMA-II (Escala de Motivación Académica, versión II) de tipo Likert.

Duración: 10 a 15 minutos (aplicación presencial).

Contenido: 28 ítems sobre actitudes hacia el estudio y asistencia a clases.

Compromisos éticos:

1. Confidencialidad: Los datos serán anónimos y usados exclusivamente con fines académicos.
2. Voluntariedad: La participación es libre y puede suspenderse en cualquier momento sin consecuencias.
3. Sin riesgos: El instrumento no implica molestias físicas o emocionales.

Declaración final:

Manifiesto que he sido informado(a) sobre el propósito del estudio y acepto que mi hijo(a)/tutorado(a) participe bajo los términos descritos.

Firma del padre/madre/tutor:

Anexo 4. Carta de consentimiento informado firmado

Carta de Consentimiento Informado

Investigador responsable:

Medina Romero Oscar Eduardo

Egresado de la Licenciatura en Psicología Educativa

Universidad Pedagógica Nacional

Contacto: om8275265@gmail.com

Yo, padre/madre/tutor, identificado(a) con documento en mi calidad de representante legal del estudiante, autorizo de manera voluntaria su participación en el siguiente estudio:

Descripción del estudio:

-Objetivo: Evaluar las motivaciones académicas (intrínsecas y extrínsecas) en estudiantes.

Instrumento: Cuestionario EMA-II (Escala de Motivación Académica, versión II) de tipo Likert.

Duración: 10 a 15 minutos (aplicación presencial).

Contenido: 28 ítems sobre actitudes hacia el estudio y asistencia a clases.

Compromisos éticos:

1. Confidencialidad: Los datos serán anónimos y usados exclusivamente con fines académicos.

2. Voluntariedad: La participación es libre y puede suspenderse en cualquier momento sin consecuencias.

3. Sin riesgos: El instrumento no implica molestias físicas o emocionales.

Declaración final:

Manifiesto que he sido informado(a) sobre el propósito del estudio y acepto que mi hijo(a)/tutorado(a) participe bajo los términos descritos.



Firma del padre/madre/tutor:

Anexo 5. Puntajes sumados por cada alumno

ID	Género Masculino (M) y Femenino (F)	Puntaje total MI	Puntaje total ME	Puntaje total AM
1	F	82	49	14
2	M	21	81	8
3	F	84	58	10
4	F	78	43	5
5	M	22	80	7
6	F	78	64	4
7	M	80	62	9
8	F	84	54	7
9	F	84	64	7
10	M	24	82	4
11	F	84	54	7
12	M	50	64	9
13	F	84	55	10
14	F	69	66	6
15	M	50	83	8
16	F	70	52	8
17	F	78	58	4
18	F	84	66	9
19	M	54	18	4
20	F	80	57	6
21	M	50	60	11
22	M	20	78	7
23	F	75	67	9
24	F	83	50	12
25	M	56	83	11
26	F	83	54	4

27	M	25	67	5
28	F	78	71	6
29	M	56	81	9
30	F	84	56	7
31	M	56	67	6
32	F	83	56	5
33	F	80	70	6
34	F	74	71	6
35	F	83	70	7
36	M	25	85	8
37	F	84	70	9
38	M	84	81	8
39	F	79	56	8
40	M	56	21	7
41	M	25	83	7
42	F	82	56	5
43	F	79	54	8
44	F	80	70	9
45	F	83	71	5
46	M	25	67	7
47	F	77	70	6
48	M	56	82	7
49	F	83	56	5
50	M	56	21	9
51	F	84	54	8
52	M	25	67	8
53	F	78	71	7
54	F	83	70	6
55	F	77	54	6
56	F	80	38	8
57	M	82	84	7
58	F	78	56	7
59	M	56	67	6

60	F	80	70	5
61	F	50	54	8
62	M	25	85	9
63	F	78	71	8
64	F	77	37	5
65	F	62	54	6
66	F	78	70	7
67	M	84	21	9
68	M	56	84	9
69	F	78	71	6
70	M	25	67	6
71	M	76	21	8
72	M	25	83	9
73	F	80	56	7
74	F	36	70	5
75	F	80	71	9
76	M	56	67	8
77	F	78	70	8
78	M	76	21	6
79	F	78	54	6
80	F	80	54	5
81	M	25	67	7
82	F	78	71	8
83	M	56	21	6
84	F	78	54	5
85	M	25	67	5
86	M	74	63	4
87	M	56	67	8
88	F	80	71	7
89	M	81	63	5
90	M	80	60	9
91	F	81	52	4
92	M	72	63	7

93	M	80	64	8
94	F	80	68	6
95	M	73	63	6
96	F	80	52	5
97	M	20	60	10
98	M	72	65	6
99	F	80	70	4
100	M	80	62	9