

<https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2837>

Artículos científicos

**Análisis descriptivo de la Motivación Académica (EMA) en
estudiantes de educación telesecundaria en Sonora**

***Descriptive analysis of Academic Motivation (EMA) in telesecundaria
education students in Sonora***

***Análise descritiva da Motivação Acadêmica (MA) em estudantes de ensino
à distância no Sonora***

Misael Enríquez Félix

Escuela Normal Superior, Plantel Navojoa, México

ensn.menriquez@creson.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4677-2837>

Alba del Carmen Valenzuela Santoyo

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26B, Subsede Obregón, México

albavzlass@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9433-8779>

Samuel Alejandro Portillo Peñuelas

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26B, Subsede Obregón, México

samuelpor90@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9433-8779>

Rubayyath Gildebardo Escamilla Flores

Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México

cren.rescamilla@creson.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0443-2367>

Resumen

El presente estudio tuvo por objetivo describir el estado de la motivación académica de los estudiantes de tercer grado de telesecundaria, así como establecer diferencias por sexo. Se trata de un trabajo cuantitativo de tipo transversal y alcance descriptivo. Los participantes fueron 53 estudiantes de telesecundaria de un municipio del sur del estado de Sonora, México. Se utilizó un cuestionario sociodemográfico y la Escala de Motivación Académica (EMA). Los hallazgos muestran niveles medios a muy altos de motivación académica, tanto de manera global como en cada una de sus dimensiones, además de mejores puntuaciones en todos los casos para las mujeres. Asimismo, se destaca la motivación extrínseca como la dimensión con mayor puntuación y la que incide en mayor medida en el desempeño motivacional de los estudiantes. Asimismo, la amotivación fue la dimensión con mayor variabilidad en sus puntuaciones, lo que representa un indicador al que se debe prestar atención antes de derivar en apatía o indiferencia académica. Por último, respecto a las diferencias por sexo, se identificaron resultados estadísticamente significativos en las dimensiones de motivación intrínseca y amotivación, con mejores valoraciones para las mujeres.

Palabras clave: Escala de motivación académica (EMA), factores externos, motivación extrínseca, motivación intrínseca, telesecundaria.

Abstract

The objective of this study was to describe the academic motivation of third-year telesecundaria students and to examine differences by gender. This is a quantitative, cross-sectional study with a descriptive design. The participants were 53 telesecundaria students from a municipality in the southern part of the state of Sonora, Mexico. A sociodemographic questionnaire and the Academic Motivation Scale (AMS) were used. The findings show average to very high levels of academic motivation, both overall and in each of its dimensions, as well as higher scores in all cases for women. Likewise, extrinsic motivation stands out as the dimension with the highest score and the one that has the greatest impact on students' motivational performance. Likewise, amotivation was the dimension with the greatest variability in scores, which represents an indicator that should be addressed before it leads to apathy or academic indifference. Finally, with regard to gender differences,

statistically significant results were identified in the dimensions of intrinsic motivation and amotivation, with better ratings for women.

Keywords: Academic motivation scale (AMS), external factors, extrinsic motivation, intrinsic motivation, telesecundaria.

Resumo

Este estudo teve como objetivo descrever a motivação acadêmica de alunos do terceiro ano do ensino fundamental II e identificar diferenças entre os gêneros. Trata-se de um estudo quantitativo, transversal e descritivo. Os participantes foram 53 alunos do ensino fundamental II de um município no sul de Sonora, México. Foram utilizados um questionário sociodemográfico e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Os resultados mostram níveis de motivação acadêmica de médios a muito altos, tanto no geral quanto em cada uma de suas dimensões, com as alunas obtendo consistentemente pontuações mais altas. A motivação extrínseca foi a dimensão com a maior pontuação e a que apresentou maior impacto no desempenho motivacional dos alunos. A amotivação foi a dimensão com maior variabilidade em suas pontuações, representando um indicador que deve ser monitorado antes que se desenvolva em apatia ou indiferença acadêmica. Por fim, em relação às diferenças de gênero, foram identificados resultados estatisticamente significativos nas dimensões de motivação intrínseca e amotivação, com pontuações mais altas para as mulheres.

Palavras-chave: Escala de Motivação Acadêmica (EMA), fatores externos, motivação extrínseca, motivação intrínseca, educação a distância.

Fecha Recepción: Agosto 2025

Fecha Aceptación: Febrero 2026

Introducción

La educación es clave para el desarrollo individual y colectivo. Requiere un marco de acción que promueva el aprendizaje y a la vez la motivación por aprender. En particular, en la educación telesecundaria, la motivación es un elemento crítico para el desarrollo del estudiantado, dado que se enmarca en un contexto rural, vulnerable y generalmente con acceso y servicios educativos y tecnológicos limitados. Asimismo, este sistema enfrenta diversos desafíos que trascienden lo escolar y van más allá de contar con recursos educativos. Requiere la combinación de lo escolar, con el interés genuino de los adolescentes por estudiar y las expectativas familiares y sociales del entorno en el que se desenvuelven.

En este sentido, uno de los principales retos ha sido la desmotivación en el ámbito escolar, la cual, aunque siempre ha estado presente, ha aumentado en los últimos años como consecuencia de la pandemia, lo que se evidencia en la disminución de las calificaciones y en la pérdida del sentido de responsabilidad y eficacia en el aprendizaje (Zambrano-Montero & Yarce-Pinzón, 2023).

Como consecuencia, los estudiantes perciben la escuela más como una obligación que como una oportunidad de crecimiento, lo que reduce aún más su interés en el ámbito académico (Abiétar & Navas, 2017; Benavides-Lara, 2020). Además, factores externos influyen en esta problemática, en el caso de telesecundaria gran parte del alumnado que asiste proviene de contextos adversos (particularmente rurales y de alta marginación) en los que deben priorizar otras responsabilidades (por ejemplo, trabajo agrícola, cuidado de terceros, cuidado de animales, limpieza de tienda o taller, empaque de productos, entre otras) de manera previa o posterior a su asistencia a la escuela (Santillán-Hernández & Vargas-Sánchez, 2022). En algunos casos, las dificultades económicas o problemas familiares afectan su asistencia regular, llevándolos incluso a incorporarse al mundo laboral a edades tempranas (por ejemplo, Atrabajar para poder estudiar) (Estrada-Ruiz & Cruz-Estrada, 2024). Otro factor preocupante es el impacto de problemáticas sociales como la drogadicción dentro del entorno escolar, lo que representa un obstáculo adicional para que los estudiantes se enfoquen en sus estudios (López Saucedo et al., 2023). Estos factores, en conjunto, generan desmotivación y perjudican directamente la percepción de logro académico.

En este sentido, la motivación es un concepto complejo y variable, dado que se adapta al entorno en el que se desarrolla el proceso educativo y en el que cambian las dinámicas que impulsan, orientan y buscan el cumplimiento de distintas metas educativas. En el contexto de la telesecundaria, donde los estudiantes a menudo enfrentan desafíos únicos, comprender las bases teóricas y los modelos explicativos de la motivación es esencial para diseñar intervenciones efectivas (González & Rueda, 2020).

En los bachilleratos de México, el estudio realizado por Carrillo et al. (2020) señala que la motivación escolar ha disminuido significativamente en los últimos años, lo que ha incrementado el abandono escolar. A saber, son observables el uso de materiales desactualizados o poco atractivos para los estudiantes, el escaso uso de tecnología y reducción de tiempos de atención a los estudiantes para el aprendizaje son factores que disminuyen el entusiasmo y dedicación a sus estudios por parte de los estudiantes. Asimismo, los contextos en los que se encuentran insertas las escuelas telesecundarias contribuyen a la

desmotivación, dado que se suman obstáculos para seguir estudiando debido a la obligación de trabajar y estudiar o bien, el poco apoyo familiar. Como resultado, la telesecundaria, que en su origen representó una alternativa innovadora y accesible para la educación en comunidades rurales, ha perdido efectividad en la formación académica y el desarrollo integral de los estudiantes (Zambrano-Montero & Yarce-Pinzón, 2023).

Empíricamente, estudios realizados con población adolescente han observado que las mujeres tienden a mostrar niveles significativamente más elevados que los hombres en lo que respecta a la motivación intrínseca, ello, aún en grupos culturalmente diversos (Domínguez-Alonso & Pino-Juste, 2014; Korpershoek et al., 2019; Rossi et al., 2020; Vallerand et al., 1992). Dichas puntuaciones obedecen a indicadores de dominio (aprendizaje efectivo) y relaciones sociales (aprendizaje en grupo y apoyo entre pares). Por su parte, los hombres parecen estar más influenciados por la motivación extrínseca, principalmente enfocados en el reconocimiento externo aun cuando su rendimiento académico generalmente sea menor (Rossi et al., 2020; Stenberg et al., 2025; Korpershoek et al., 2019; Vallerand et al., 1992).

Teorías y modelos de la motivación

La *Teoría de la Autodeterminación* de Deci & Ryan (1985) propone que la motivación intrínseca se desarrolla cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: *autonomía, competencia y relación con los demás*. Al respecto mencionan que la *autonomía* refiere a la capacidad de los estudiantes de sentirse responsables de sus decisiones y acciones. Por ejemplo, en el aula, se refleja en la selección de temas de estudio, la implementación de nuevos métodos para aprender y elección de criterios de evaluación. De tal manera que, cuando el estudiantado siente que tiene el control de su aprendizaje es más probable que se sientan motivados desde su interior. En este sentido, la motivación intrínseca es resultado del deseo personal de aprender y progresar, se traduce en trabajo independiente y autónomo y trae como consecuencia el éxito escolar.

Por otra parte, los mismos autores aluden al concepto de *competencia* para explicar que el estudiantado es capaz y efectivo al momento de realizar sus tareas académicas. En este punto, el profesorado promueve el desarrollo y consolidación de competencias a través de la retroalimentación positiva, estableciendo metas alcanzables por alumno y trazando nuevos objetivos que los reten en función de sus propias habilidades. Cabe señalar que cuando los estudiantes vivencian y observan su propio progreso, su motivación intrínseca aumenta y

valoran el esfuerzo. Así la autoeficacia y la competencia autopercebida son elementos clave en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, otra de las necesidades enunciadas por Deci & Ryan (1985) es la *relación con los demás*, aludiendo a la necesidad de los estudiantes de sentirse conectados y aceptados por sus compañeros y profesores. Un ambiente de aprendizaje acogedor, sano y respetuoso puede acrecentar la motivación interna y el sentimiento de pertenencia.

Factores que influyen en la motivación

Según Schunk & Zimmerman (2022), los factores internos de la motivación son aquellos que residen dentro del estudiante y que influyen en su deseo y disposición para aprender. Señalan que *intereses personales* encuentran significado en lo que aprenden los estudiantes y el nivel de involucramiento, mientras que tener interés en un tema implica de entrada, prestar mayor atención y participar activamente en clase. Respecto a las *metas académicas*, estas permiten mantener al estudiantado concentrado y motivado hacia objetivos a corto plazo (realizar tareas, exposiciones, proyectos y exámenes) y a largo plazo (deseo por asistir a la Universidad). Además, añaden la *autoeficacia* como otro factor interno, por ejemplo, confiar en las propias habilidades, a saber, creer en sí mismos, les permite enfrentar de mejor manera los desafíos, esforzarse y dar lo mejor de sí para el logro de sus objetivos.

Por otra parte, cuando describen los factores externos de la motivación se refieren a aquellos elementos del entorno que afectan su interés y disposición por aprender. Por ejemplo, la *relación con los maestros*, a saber, a nivel escolar son los actores más directos y cercanos al estudiantado y pueden mostrar interés hacia sus logros e invitarlos a seguir adelante. De igual forma, el *entorno escolar* es un factor externo que impulsa o limita el aprendizaje. Por último, el *apoyo familiar* refuerza la motivación escolar y es un elemento trascendental cuando se trata de importante cuando se trata de brindar soporte, apoyo y aliento, así como valorar el aprendizaje y progreso de sus hijos.

Estrategias para Fomentar la Motivación en el Aula

Diversos autores proponen múltiples estrategias para potenciar el aprendizaje y el compromiso estudiantil. A saber, González-Sanmamed et al. (2020) alude al aprendizaje colaborativo entre estudiantes para establecer sentido de comunidad, fortalecer la comprensión del contenido y elevan la motivación a través del apoyo entre pares. Asimismo, Bonilla et al. (2020) refiere a la gamificación como estrategia que introduce elementos

lúdicos como recompensas y desafíos que hacen las actividades más atractivas y estimular la participación activa.

Asimismo, el establecimiento de metas claras y alcanzables resulta fundamental para mantener el enfoque y compromiso de los alumnos, ya que cuando los estudiantes comprenden las expectativas docentes y observan su propio progreso su motivación aumenta significativamente (Duckworth, 2016). Asimismo, añadir con frecuencia la retroalimentación constructiva resulta esencial para el reconocimiento de áreas de oportunidad y fortalezas, al respecto Muñoz-Chávez et al. (2022) indican que este refuerzo no solo reconoce el esfuerzo sino proporciona la sensación de logro al visualizar sus avances.

Además, se deben promover entornos agradables, sanos, inclusivos y positivos. A saber, el trabajar en este tipo de ambientes, mantiene una atmósfera de bienestar, buen humor y compañerismo, con experiencias de aprendizaje más amenas y provechosas (Rodríguez et al., 2018).

Tomando como referencia lo anteriormente mencionado, surgen importantes cuestionamientos que son necesarios contestar, tales como: ¿Cuál es el estado de la motivación en los estudiantes de educación telesecundaria? ¿Existen diferencias por sexo en el estado de motivación en estudiantes de educación telesecundaria?

Objetivo

El objetivo de la investigación es describir el estado de la motivación de los estudiantes de tercer grado de telesecundaria y analizar las diferencias por sexo.

Metodología

Diseño

La investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo y mantiene un diseño transversal y de alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2018). A saber, el presente estudio busca describir los niveles de motivación académica de los estudiantes de tercer grado de telesecundaria 103, ubicada en la colonia Rosales, Navojoa, Sonora.

Población y muestra

La población de estudio fue el estudiantado de la escuela telesecundaria 103. La muestra de tipo censal se constituyó por 53 estudiantes de tercer grado con edades entre los 14 y 16 años ($M_{\text{edad}} = 14.35$ años; $DE = 0.52$), de los cuales 50.9% fueron hombres ($n = 27$) y 49.1% mujeres ($n = 26$), quienes expresaron vivir con sus padres (58.8%), solo uno de los padres (21.5%), abuelos (15.7%) o tíos (4%).

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico ad hoc. Elaborado por el equipo de investigación para obtener datos relacionados al sexo, edad, situación familiar del estudiante (con quién habita) y su motivación principal por asistir a la escuela.

Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand et al., 1992; 1993) traducida y adaptada al español por Torres Bartra (2018). Es un instrumento psicométrico diseñado para evaluar los diferentes tipos de motivación que influyen en el comportamiento de los estudiantes en el contexto académico. Consta de 28 ítems y tres dimensiones relacionadas: motivación intrínseca (por ejemplo, *porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios*), motivación extrínseca (por ejemplo, *para que me permita tener un trabajo digno y salir adelante*) y amotivación (por ejemplo, *no sé bien por qué asisto, y sinceramente, me importa muy poco*). El formato de respuesta es de tipo Likert de siete opciones (de *nada en absoluto* a *totalmente*). Los autores de la escala reportan un índice de consistencia adecuado $\alpha = 0.84$ y se confirma su fiabilidad en estudios posteriores con índices que oscilan entre $\alpha = 0.72$ y $\alpha = 0.92$ (Casanova-Valencia et al., 2023; Núñez Alonso et al., 2005, 2006). En concordancia, esta investigación corrobora índices satisfactorios de consistencia interna ($\alpha = 0.87$).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2024-2025 en los meses de mayo y junio, específicamente en el plantel señalado. La aplicación de instrumentos se realizó a través de un formulario *Google Forms* previa lectura de las consideraciones éticas y aceptación del consentimiento informado, uno a uno por orden de lista. El dispositivo utilizado en todos los casos fue el dispositivo electrónico del docente a cargo del grupo, toda vez que no todos los estudiantes cuentan con dispositivos personales e internet para acceder

al instrumento. De esta manera también se tuvo más control de la aplicación y se atendieron las dudas que se fueron generando en la lectura de los ítems.

El tiempo de respuesta estimado fue de 20 minutos, manteniendo la confidencialidad del participante y sus respuestas. Por dicha participación, no hubo incentivos o compensaciones a cambio.

Posterior al levantamiento de datos, se realizó la depuración y organización de la base de datos en Excel y su respectivo traslado a SPSS versión 27 realizando el análisis descriptivo (obtención de frecuencias, medias y desviación estándar) y en el caso del comparativo por sexo, se empleó la prueba *levene* para identificar el criterio de *homocedasticidad*, identificándose homogeneidad de varianzas tanto para la puntuación total como para motivación intrínseca y extrínseca, así como ausencia de la misma en el caso de la amotivación. En este sentido, se utilizó la *t de Student para muestras independientes* una vez constatada la normalidad de los datos a través de la prueba de *Shapiro-Wilk* ($p > .05$), y se añadió el *ajuste de welch* en el caso de la amotivación debido a la falta de homogeneidad de varianzas.

Resultados

Para dar orden de presentación a los resultados, se realizó el análisis descriptivo para identificar los niveles de motivación académica en su puntuación total y sus respectivas dimensiones. Se empleó la media como medida de tendencia central, los mínimos y máximos del total y por dimensión como puntos de referencia, la desviación estándar para valorar la dispersión de los datos y la asimetría y curtosis para corroborar la distribución normal de los datos (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados descriptivos de motivación académica

Variable	Media	Desviación Estándar	Valores mínimos	Valores máximos	Asimetría	Curtosis
Motivación académica	4.20	0.48	3.10	5.50	0.03	0.24
Motivación intrínseca	4.87	0.96	2.50	6.50	-0.36	-0.58
Motivación extrínseca	5.58	0.92	3.20	7.00	-0.51	-0.69
Amotivación	2.13	1.25	0.80	5.30	0.82	-0.57

Fuente. Elaboración propia

En general, los resultados indican que tanto la motivación académica total como sus dimensiones intrínseca y extrínseca presentan valores de moderados a muy altos, al situarse por encima de la media teórica ($M = 3.50$, es decir, mantienen interés por actividades de disfrute o interés personal y que impliquen recompensas (por ejemplo, a nivel académico, buenas calificaciones). A saber, en el caso de la amotivación, aunque esta dimensión ha sido la dimensión menos puntuada, su lectura debe ser de tipo inversa, conforme disminuyen las puntuaciones los participantes mantienen un cierto grado de motivación hacia las actividades que realiza, es decir, no se encuentra en total indiferencia, a diferencia de los valores altos que indican apatía o falta de propósito, en el caso particular de dicha dimensión, se le debe prestar atención dado que la oscilación de puntuaciones fue muy variable.

De manera complementaria, es observable que la motivación extrínseca ha sido la dimensión mayormente puntuada y a la vez, la que ha oscilado de valores altos a muy altos en sus puntuaciones ($M = 5.58$). Ello es un indicativo de que es la dimensión que más influye en la motivación académica a nivel general, siendo los factores externos lo que impulsan o dan soporte al comportamiento académico, por ejemplo, obtener buenas calificaciones, llevarse bien con los profesores, obtener reconocimiento social o acceder a premios, becas o recompensas, entre otros. En este sentido, la motivación no tiene inicialmente como propósito el aprendizaje, sino la obtención de recompensas en el corto plazo y alcanzar metas a futuro en el largo plazo.

Por último, respecto a la motivación intrínseca, los valores obtenidos son moderadamente altos ($M = 4.87$), lo cual es indicativo de cierto grado de satisfacción y disfrute en el aprendizaje por sí mismo. Ello, impulsado por las actividades escolares que causan placer, interés o satisfacción, sin que existan recompensas externas. A saber, actividades que implican superar retos, buscar información de interés, aprender cosas nuevas o hacerlas bien siempre que se le soliciten.

Por otra parte, respecto al comparativo por sexo, una vez constatados el criterio de *homocedasticidad* asumiendo homogeneidad de varianzas a través de la prueba de *Levene* ($p > .05$) tanto para la motivación académica y las dimensiones intrínseca y extrínseca, así como la ausencia de la misma en el caso de la dimensión de amotivación, se realizó el comparativo a través de la prueba *t* para muestras independientes, confirmando diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *motivación intrínseca* ($t(51) = -2.41, p < .05, d = 0.66, IC95\% [0.10 - 1.21]$) y *amotivación* ($t(41.85^a) = 3.13, p < .05, d = 0.85, IC 95\%$

[0.28 – 1.42]) entre hombres y mujeres, donde las puntuaciones indican mejores indicadores de *motivación intrínseca* y *amotivación* para las mujeres.

Tabla 2. Motivación académica por sexo

Variable	Hombres		Mujeres		t	gl	p	d
	M	DE	M	DE				
Motivación académica	4.19	0.44	4.21	0.52	-0.14	51.00	.888	0.03
Motivación intrínseca	4.57	0.98	5.18	0.84	-2.41	51.00	.020	0.66
Motivación extrínseca	5.35	0.94	5.81	0.85	-1.84	51.00	.071	0.50
Amotivación	2.61	1.41	1.63	0.81	3.13	41.85 ^a	.003	0.85

^a Debido a la falta de homogeneidad de varianzas se utilizó el ajuste de welch

Fuente. Elaboración propia

Discusión

El objetivo de este estudio fue describir el estado de la motivación de los estudiantes de tercer grado de telesecundaria y analizar las diferencias por sexo. Como principal hallazgo, se observa que, a pesar de los desafíos que enfrentan, los estudiantes presentan niveles adecuados de motivación académica, que oscilan de moderados a muy altos, con una mayor valoración de la dimensión de motivación extrínseca en la puntuación global. En este sentido, aunque los estudiantes disfrutaban en cierta medida lo que aprenden, dependen principalmente de sistemas de recompensas e incentivos académicos, es decir, de factores externos (Vallerand et al., 1992).

Respecto al entorno académico y cómo incentiva al estudiantado, Abiétar & Navas (2017) señalan que la tarea pedagógica, en relación con el entorno académico que incentiva al estudiantado, suele acompañar al medio inmediato en el que se desarrolla y adopta formas distintas en función del contexto. Es decir, pueden potenciar las posibilidades por aprender o bien limitarse en función del marco de atención, y, en consecuencia, potenciar o desincentivar la motivación, sin perder de vista que la generalidad del estudiantado de educación secundaria percibe la escuela más como una obligación que como una oportunidad de crecimiento.

Otro hallazgo relevante es la variabilidad de puntuaciones que obtuvo la dimensión de amotivación, la cual desde una perspectiva descriptiva fue la menos puntuada y a la vez la que presentó mayor dispersión. Si bien, a nivel general, se puede interpretar que los

estudiantes aún mantienen cierto nivel de compromiso académico sin llegar aún a la indiferencia o apatía, representa un indicador al que se debe prestar atención. En este sentido, es crucial que los docentes implementen estrategias que fomenten tanto la motivación intrínseca como la extrínseca.

Asimismo, resulta relevante añadir que la falta de motivación académica se encuentra en gran medida condicionada por el nivel socioeconómico y situaciones en las que se desarrolla el estudiantado, por ejemplo, vivir en contextos adversos, priorizar otro tipo de responsabilidades antes que las académicas, trabajar aparte de estudiar o bien, tener que lidiar con problemas personales o familiares de adicción o desinterés hacia los estudios (Estrada-Ruiz & Cruz-Estrada, 2024; López Saucedo et al., 2023; Santillán-Hernández & Vargas-Sánchez, 2022; Schunk & Zimmerman, 2022; Zambrano-Montero & Yarce-Pinzón, 2023).

A saber, los resultados son consistentes con la Teoría de la Autodeterminación de Deci & Ryan (1985) quienes sostienen que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación social es fundamental para el desarrollo de la motivación intrínseca. En este estudio, se podría argumentar que, aunque los estudiantes encuentran satisfacción en su aprendizaje, su dependencia de la motivación extrínseca sugiere que aún existen barreras que limitan su autonomía. En este sentido, es observable la predominancia de la motivación extrínseca sobre la intrínseca lo que sugiere una mayor influencia de factores externos en este grupo específico.

Por otra parte, respecto a la comparación por género, se evidencian diferencias estadísticamente significativas tanto en la *motivación intrínseca* como en *amotivación*, siendo las mujeres el grupo que presenta mejores niveles de motivación. Ello, coincide con lo reportado en múltiples investigaciones (Domínguez-Alonso & Pino-Juste, 2014; Korpershoek et al., 2019; Rossi et al., 2020; Vallerand et al., 1992) en que se destaca que tal diferencia radica en la importancia que dicho grupo otorga al aprendizaje y el apoyo entre pares, evidenciando que, tanto en el interés personal como el dotar de sentido a las actividades que se realizan en la escuela son determinantes. Asimismo, en el contexto de la presente investigación fueron las mujeres quienes obtuvieron mejores puntuaciones tanto a nivel general como en cada una de las dimensiones de la motivación académica. Este hallazgo resalta la necesidad de enfoques pedagógicos inclusivos que consideren las diferencias de género y promuevan un ambiente educativo que fomente la motivación en todos los estudiantes.

Conclusiones

A manera de cierre, el análisis de la motivación académica en estudiantes de la educación telesecundaria ha revelado que en este contexto escolar existen niveles moderados a altos de motivación tanto a nivel intrínseco como extrínseco, lo que sugiere seguir atendiendo y promoviendo ambos tipos de motivación en el fortalecimiento del compromiso académico de los estudiantes. Respecto a la amotivación, si bien los estudiantes no se autoperciben del todo desmotivados es un aspecto que requiere atención continua dado que mantener bajos niveles de amotivación en la escuela es crucial para conservar el interés en el aprendizaje y la permanencia escolar.

Por otra parte, es destacable la trascendencia de los factores externos que inciden en la motivación general del estudiantado. Si bien, son aspectos en los que no se puede incidir a nivel escolar de manera directa, resulta necesario promover entornos positivos que involucren la participación de la familia, ya que este apoyo es esencial en el fortalecimiento de la motivación de los estudiantes. Asimismo, se requiere promover a nivel social las ventajas y beneficios de la escolaridad, que van más allá de su condición de obligatoriedad.

Asimismo, es fundamental que los docentes implementen estrategias que fomenten tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Esto incluye crear un ambiente de aula que promueva la autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales, así como integrar metodologías activas y tecnológicas que hagan el aprendizaje más atractivo. La forma en que los docentes interactúan con los estudiantes y el clima del aula pueden tener un impacto significativo en la motivación de ambos géneros.

En este sentido, resulta necesario la creación de entornos inclusivos y equitativos que fomenten el interés y la participación de todos los estudiantes. Si bien se mantienen las diferencias por sexo respecto a la motivación académica, es importante recordar que cada estudiante es único. Los docentes deben ser conscientes de estas tendencias, pero también deben adoptar un enfoque individualizado que tenga en cuenta las necesidades y los intereses de cada estudiante. Fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo es esencial para maximizar la motivación y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de su género.

Futuras Líneas de Investigación

Este estudio descriptivo sobre la motivación académica de los estudiantes de telesecundaria ha sentado las bases para una comprensión más profunda de la motivación en el contexto de estas instituciones en nuestro país. Asimismo, vale la pena añadir aspectos que no fueron abordados en su totalidad y que se posicionan en la agenda como temas de interés para futuros trabajos o bien, ampliar las líneas de generación del conocimiento.

Análisis longitudinal de la motivación. Un estudio longitudinal podría seguir a los estudiantes de telesecundaria a lo largo de diferentes ciclos escolares, ya sea solamente en su estancia en telesecundaria, o eventualmente extenderse hasta un nivel educativo subsecuente, para entender cómo evolucionan sus niveles de motivación intrínseca, extrínseca y amotivación a medida que avanzan en su educación. Esto permitiría identificar los puntos críticos en los que la motivación disminuye y proponer intervenciones más tempranas.

Impacto de factores familiares y socioeconómicos. Si bien el estudio identifica que el entorno familiar y socioeconómico influye en la motivación, sería valioso realizar una investigación que cuantifique y analice en profundidad variables familiares y/o económicas y su correlación con el rendimiento académico.

Efectividad de estrategias pedagógicas. Este enfoque permitiría comparar los resultados de motivación y rendimiento académico entre un grupo que reciba estas intervenciones y un grupo de control, lo que contribuiría a validar la utilidad práctica de estas metodologías en el contexto de la telesecundaria.

Influencia de la tecnología y el acceso a Internet. El estudio menciona que la falta de acceso a la tecnología son factores que afectan la motivación. Una investigación futura podría explorar en detalle cómo la calidad y el tipo de acceso a la tecnología impactan en la motivación de los estudiantes, especialmente en un modelo educativo que depende de estos recursos.

Análisis cualitativo de la amotivación. Si bien se mencionó que la amotivación fue la dimensión que presentó mayor variabilidad en respuestas, un estudio cualitativo (entrevistas, grupos focales) con estudiantes que muestran esta tendencia podría revelar las razones subyacentes de su desinterés y falta de propósito en sus estudios. Esto proporcionaría una comprensión más completa que los datos cuantitativos por sí mismos.

Referencias

- Abiétar, M., & Navas, A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 75-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10046>
- Benavides-Lara, M. (2020). La importancia de la obligatoriedad para exigir el derecho a la educación en México. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 31(2), 81-98. <https://doi.org/10.15359/rldh.31-2.4>
- Bonilla, A., Guerrero Salazar, A., & Prieto-López, A. (2020). Estrategias metodológicas interactivas en la educación. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 25-36. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.282>
- Carrillo, A., Chávez, O. E., Iruz, C., & Lira, D. A. (2020). La motivación y el abandono escolar en alumnos de bachillerato. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 6(11), 38-43. <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/125/329>
- Casanova-Valencia, S., Hurtado-Ramírez, J., & González-Samaniego, A. (2023). Implementación de la Escala de Motivación Académica (EMA) en estudiantes universitarios de México. *Revista De La Facultad De Contaduría y Ciencias Administrativas*, 8(16), 34-41. <https://rfcca.umich.mx/index.php/rfcca/article/view/197>
- Colebrusco Souza, G., Meireles, E., Mira, L., & Januário Leite, M. (2021). Escala de Motivación Académica: evidencias de validez y confiabilidad en estudiantes del curso de enfermería. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 29, 1-11. <https://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3848.3420>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Domínguez-Alonso, J., & Pino-Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 349-358. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.380>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Estrada-Ruiz, M., & Cruz-Estrada, P. (2024). Las perspectivas sobre la desafiliación escolar en el nivel medio superior mexicano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2160

- González, A., & Rueda, M. (2020). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1-15.
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Muñoz-Carril, P. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 62, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Korpershoek, H., King, R. B., McInerney, D. M., Nasser, R. N., Ganotice, F. A., & Watkins, D. A. (2019). Gender and cultural differences in school motivation. *Research Papers in Education*, 36(1), 27–51. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633557>
- López Saucedo, M., Norzagaray Benítez, C., Arreola Romero, F., & Corral Frías, N. (2023). Factores predictores del consumo de drogas en estudiantes de secundaria. *Psicumex*, 13(1), 1-28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.551>
- Muñoz-Chávez, J. P., Valle-Cruz, D., Barrios-Quiroz, H., & García-Contreras, R. (2022). Hacia el liderazgo transformacional en la educación superior: competencias para responder a la crisis del COVID-19. *Ciencia y Sociedad*, 47(2), 21–40. <https://doi.org/10.22206/cys.2022.v47i2.pp21-40>
- Núñez Alonso, J. L., Lucas, J. M., Navarro Izquierdo, J. G., & Grijalvo Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 391-398. <https://psycnet.apa.org/record/2006-22402-006>
- Núñez Alonso, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro Izquierdo, J. (2005) Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3110>
- Rodríguez, M., Aguilar, J., & Apolo, D. (2018). El Buen vivir como desafío en la formación de maestros: aproximaciones desde la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 577-596.
- Rossi, T., Trevisol, A., Dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>

- Santillán-Hernández, A., & Vargas-Sánchez, J. (2022). Trabajo infantil y rendimiento escolar en México. *Problemas del desarrollo*, 53(208), 125-150. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2022.208.69734>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2022). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Stenberg, I., Sundgren, M., & Bostedt, G. (2025). The boy paradox: exploring motivational factors in gender differences and academic achievement across ages 9–14 years. *Educational Psychology in Practice*, 41(2), 211-230. <https://doi.org/10.1080/02667363.2025.2469242>
- Torres Bartra, K. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica (EMA) para estudiantes del nivel secundario de Tarapoto, 2018* [Tesis de Licenciatura] Repositorio Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/60354>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172
- Zambrano-Montero, L. A., & Yarce-Pinzón, E. (2023). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la Motivación Escolar. *Búsqueda*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.21892/01239813.664>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Misael Enríquez Félix (Principal) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Apoyo)
Metodología	Alba del Carmen Valenzuela Santoyo (Principal) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Apoyo)
Software	No aplica
Validación	Samuel Alejandro Portillo Peñuelas
Análisis Formal	Samuel Alejandro Portillo Peñuelas
Investigación	Misael Enríquez Félix (Principal) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Apoyo)
Recursos	Misael Enríquez Félix (Principal) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Apoyo)
Curación de datos	Alba del Carmen Valenzuela Santoyo
Escritura - Preparación del borrador original	Misael Enríquez Félix (Igual) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Igual) Alba del Carmen Valenzuela Santoyo (Igual) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Igual)
Escritura - Revisión y edición	Misael Enríquez Félix (Igual) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Igual) Alba del Carmen Valenzuela Santoyo (Igual) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Igual)
Visualización	Misael Enríquez Félix (Principal) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Apoyo)
Supervisión	Misael Enríquez Félix (Principal) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Apoyo)
Administración de Proyectos	Misael Enríquez Félix (Igual) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Igual) Alba del Carmen Valenzuela Santoyo (Igual) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Igual)
Adquisición de fondos	Misael Enríquez Félix (Igual) Rubbayath Gildebardo Escamilla Flores (Igual) Alba del Carmen Valenzuela Santoyo (Igual) Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Igual)