Universidad Católica de Santa María

## Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

## Escuela Profesional de Psicología

# Motivación académica y autoeficacia en estudiantes de una institución educativa rural del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa

Tesis presentada por:

**Pinares Zea, Gustavo Alonso**

**ORCID: 0009-0000-7396-1660**

para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

**Asesor:**

**Dr. Guzmán Gamero Rufino Raúl Lizandro**

**ORCID: 0000-0002-9921-2024**

Arequipa - Perú

2026

UCSM-ERP

# UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

## PSICOLOGIA

## TITULACIÓN CON TESIS

## DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 06 de Abril del 2026

**Dictamen: 015948-C-EPSIC-2026**

Visto el borrador del expediente 015948, presentado por:

**2018100951 - PINARES ZEA GUSTAVO ALONSO**

Titulado:

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL DISTRITO DE APLAO EN LA PROVINCIA DE CASTILLA, AREQUIPA.**

Nuestro dictamen es:

**APROBADO**

Titulo Profesional/Titulo de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

**LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA**

**29457820 - MARTINEZ CARPIO HECTOR EMILIO**
**DICTAMINADOR**

**29689357 - QUISPE FLORES LITA MARIANELA**
**DICTAMINADOR**

**F0000012 - NUEZ TRUJILLO AARON**
**DICTAMINADOR**

# Motivación académica y autoeficacia en estudiantes de una institución educativa rural del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa

INFORME DE ORIGINALIDAD

| 13% | 14% | 7% | 9% |
|---|---|---|---|
| INDICE DE SIMILITUD | FUENTES DE INTERNET | PUBLICACIONES | TRABAJOS DEL ESTUDIANTE |

FUENTES PRIMARIAS

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Submitted to Universidad Católica de Santa María<br>Trabajo del estudiante | 6% |
| 2 | core.ac.uk<br>Fuente de Internet | 3% |
| 3 | redie.uabc.mx<br>Fuente de Internet | 1% |
| 4 | repositorio.continental.edu.pe<br>Fuente de Internet | 1% |
| 5 | www.tdx.cat<br>Fuente de Internet | 1% |
| 6 | azepdf.com<br>Fuente de Internet | 1% |
| 7 | repositorio.uct.edu.pe<br>Fuente de Internet | 1% |
| 8 | repositorio.unfv.edu.pe<br>Fuente de Internet | 1% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Excluir citas | Apagado | Excluir coincidencias | < 1% |
| Excluir bibliografía | Apagado | | |

**Dedicatoria**

*A mis padres Jesús Pinares y María Zea, por estar siempre pendientes de cada etapa de este camino, por su apoyo constante y por recordarme con su cariño que nunca estoy solo.*

*A mi hermana Celeste Pinares.*

*A Yrma Cuadros, por ser un motivo esencial en este proceso, por acompañarme, inspirarme y darme fuerzas cuando más lo necesitaba.*

*Y, sobre todo, a mí.*
*Por no rendirme, por impulsarme incluso en los días difíciles, por superarme cada día y por creer en mis capacidades aun cuando las dudas querían ganar. Me agradezco por haber procurado siempre alcanzar cada meta que me propuse, por mi esfuerzo, mi constancia y por demostrarme que sí era posible.*

**Gustavo Alonso Pinares Zea**

**Agradecimientos**

*A la institución educativa, por facilitar el acceso y permitir la ejecución de esta investigación.*

*A los docentes por su disposición y colaboración durante la recolección de información.*

*A la psicóloga de convivencia escolar por el apoyo en las coordinaciones y gestiones necesarias para la presentación y el desarrollo del estudio.*

**Gustavo Alonso Pinares Zea**

**Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación y la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, con un diseño no experimental y un corte transversal. La muestra estuvo conformada por 231 estudiantes entre 12 y 17 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se emplearon la escala de motivación académica (EMA) y la escala de autoeficacia percibida en situaciones académicas (EAPESA), adaptadas y validadas en población peruana. Los resultados, muestran que tanto la motivación académica como la autoeficacia se ubicaron en niveles medios (67.1% y 65.8%, respectivamente). Así mismo, se encontró una correlación positiva moderada y significativa entre ambas variables ($r = 0.520$, $p < .001$), evidenciando que mayores niveles de autoeficacia se asocian a mayores niveles de motivación académica. En el análisis por dimensiones, las asociaciones más fuertes con la autoeficacia se observaron en la motivación interna al conocimiento y la motivación interna hacia el logro, mientras que la motivación presentó la relación más débil. No se identificaron diferencias significativas respecto a la autoeficacia según sexo, edad o grado académico. Sin embargo, la amotivación mostró variaciones significativas entre grupos de edad y grados escolares.

Se concluye que la autoeficacia se correlaciona significativamente con la motivación académica, especialmente la autónoma, siendo clave para diseñar intervenciones psicoeducativas que promuevan aprendizajes significativos en contextos rurales.

**Palabras Clave:** Motivación Académica, Autoeficacia académica, contexto rural, educación, estudiantes de secundaria

## Abstract

The present research aimed to determine the relationship between motivation and academic self-efficacy in secondary school students from a rural educational institution in the district of Aplao, province of Castilla, Arequipa. The study was conducted using a quantitative, correlational approach, with a non-experimental, cross-sectional design. The sample consisted of 231 students aged 12 to 17, selected through non-probability convenience sampling. For data collection, the Academic Motivation Scale (AMS) and the Perceived Self-Efficacy in Academic Situations Scale (EAPESA), both adapted and validated in the Peruvian population, were applied. The results showed that both academic motivation and self-efficacy were at medium levels (67.1% and 65.8%, respectively). Likewise, a moderate and significant positive correlation was found between the two variables ($r = 0.520$, $p < .001$), indicating that higher levels of self-efficacy are associated with higher levels of academic motivation. In the analysis by dimensions, the strongest associations with self-efficacy were observed in intrinsic motivation to knowledge and intrinsic motivation toward achievement, while external motivation showed the weakest relationship. No significant differences were identified in self-efficacy based on sex, age, or grade level; however, amotivation showed significant variations across age groups and grade levels. It is concluded that self-efficacy is significantly correlated with academic motivation, particularly autonomous motivation, making it a key factor in designing psychoeducational interventions that foster meaningful learning in rural contexts.



**key words:** Academic motivation, Academic self-efficacy, Rural context, Education, Secondary school students.

**Índice**

**Dedicatoria**
**Agradecimientos**
**Resumen**
**Abstract**
**Capítulo I. Marco Teórico** ..... 1
Introducción ..... 1
Pregunta de investigación ..... 3
Definición operacional de variables ..... 4
*Motivación Académica* ..... 4
*Autoeficacia* ..... 4
Objetivos ..... 5
Objetivo General ..... 5
Objetivos Específicos ..... 5
Antecedentes Teórico - Investigativos ..... 6
*Motivación Académica* ..... 6
*Autoeficacia* ..... 10
Hipótesis ..... 15
**Capítulo II. Método** ..... 16
Diseño de investigación ..... 16
Instrumentos ..... 16
*La Escala de Motivación Académica (EMA).* ..... 16
*Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)* ..... 18
Participantes ..... 20
Procedimiento ..... 22
Consideraciones éticas ..... 22
Análisis de datos ..... 23
**Capítulo III. Resultados** ..... 24
Resultados ..... 24
Discusión ..... 39
Conclusiones ..... 46
Sugerencias ..... 48
Limitaciones ..... 51
**REFERENCIAS:** ..... 51

## Índice de Tablas

Tabla 1. Datos sociodemográficos de la muestra ..... 21
Tabla 2. Prueba de normalidad para las variables de estudio ..... 25
Tabla 3. Distribución de niveles de Motivación Académica ..... 26
Tabla 4. Distribución de niveles de la dimensión Amotivación ..... 26
Tabla 5.Distribución de niveles de la dimensión Regulación Externa ..... 27
Tabla 6. Distribución de niveles de la dimensión Regulación Introyectada ..... 27
Tabla 7. Distribución de niveles de la dimensión Regulación Identificada ..... 28
Tabla 8. Distribución de niveles de la dimensión Motivación Interna al Conocimiento ..... 28
Tabla 9. Distribución de niveles de la dimensión Motivación Interna al Logro ..... 29
Tabla 10. Distribución de niveles de la dimensión Motivación Interna a las Experiencias Estimulantes ..... 29
Tabla 11. Distribución de niveles de autoeficacia ..... 30
Tabla 12. Comparación de dimensiones de motivación por sexo ..... 30
Tabla 13. Comparación de dimensiones de motivación por grado ..... 31
Tabla 14. Comparación de dimensiones de motivación por edad ..... 32
Tabla 15. Comparación de autoeficacia por sexo ..... 32
Tabla 16. Comparación de autoeficacia por grado ..... 33
Tabla 17. Comparación de autoeficacia por edad ..... 34
Tabla 18.Asociación entre dimensiones de motivación y niveles de autoeficacia académica 34
Tabla 19. Fuerza de asociación entre dimensiones de motivación y autoeficacia ..... 35

## Índice de Anexos

**Anexos** ..... 64
**Anexo 1** ..... 64
Escala de Motivación Académica ..... 64
**Anexo 2** ..... 65
Escala de Autoeficacia ..... 65
**Anexo 3** ..... 66
Ficha Sociodemográfica ..... 66
**Anexo 4** ..... 67
Consentimiento Informado ..... 67

# Capítulo I. Marco Teórico

## Introducción

La educación secundaria en el Perú atraviesa una etapa crítica, marcada por esfuerzos de modernización y profundas brechas socioeducativas, especialmente en contextos rurales. Factores como la autoeficacia y la motivación académica han cobrado una importancia central en la comprensión del rendimiento escolar y del bienestar psicológico de los estudiantes. Estos elementos no sólo predicen el éxito académico, sino que también contribuyen a la formación de individuos más resilientes, autónomos y perseverantes frente a los desafíos escolares Bandura (1997) y Zimmerman (2000).

La motivación académica es un proceso dinámico que moviliza, dirige y sostiene el comportamiento de aprendizaje, resulta clave para explicar las diferencias en desempeño escolar Deci & Ryan (2000). Esta se puede clasificar en motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación; en esta la primera se asocia a un interés mutuo por aprender y la segunda a las recompensas externas Hidi & Renninger (2006). En un análisis reciente en Juliaca, Arias et al. (2023) encontraron que la motivación de logro guarda una relación moderada y directa con la autoeficacia académica, reforzando el vínculo entre ambas variables en estudiantes preuniversitarios.

Por su parte la autoeficacia, definida por Bandura (1997) como aquella creencia que tiene una persona sobre su capacidad para poder organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados logros, ha demostrado ser un potente predictor de la conducta académica adaptativa. Estudiantes con altos niveles de autoeficacia tienden a adoptar metas más ambiciosas, persistir ante la adversidad

y mostrar mayor autorregulación emocional, Pajares y Zimmerman, (2000;2001). Asimismo, investigaciones recientes en Perú, como la de Cutipa et al. (2024), destacan que la autoeficacia académica se presenta como un factor protector contra comportamientos contraproducentes como la procrastinación, particularmente en adolescentes de contextos vulnerables.

En el contexto peruano, la necesidad de fortalecer estos factores es urgente. Según datos oficiales, el Ministerio de Educación del Perú ha destinado para el año 2025 un presupuesto de S/ 20,585 millones, con un incremento del 12% respecto al año anterior, enfocado a mejorar la calidad educativa a través del fortalecimiento de infraestructura, programas de capacitación al docente y becas de apoyo a estudiantes en condición de pobreza extrema Agencia Andina (2024). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, las diferencias todavía existen.

Diversos estudios locales reflejan una situación preocupante en las zonas rurales. Un estudio realizado en una institución educativa pública del distrito de San Martín de Porres, Lima, reportó que el 56% de los estudiantes de secundaria presentaban niveles bajos de autoeficacia, con diferencias significativas por sexo y grado académico Nores et al. (2023). Asimismo, investigaciones en Huancavelica mostraron que el 55.6% de los estudiantes evaluados tenían un nivel medio de autoeficacia académica, mientras que el 48.7% presentaban un nivel bajo de motivación académica Alfaro (2024).

Por otro lado, en zonas rurales de Huamachuco y Lambayeque, se identificó que existe un predominio de la motivación extrínseca sobre la intrínseca, evidenciando que hay un mayor interés por estímulos externos como las notas o reconocimientos para sostener el compromiso académico, en vez de interés propio

por aprender Calvay (2024); Cotrina y Rojas (2024).

En cuanto a la casuística presentada surge la necesidad de profundizar en el estudio de las variables de autoeficacia y motivación académica en estudiantes de secundaria. pertenecientes a zonas rurales. El análisis de su interacción permite no solo enriquecer el conocimiento teórico en el ámbito de la psicología educativa, sino también generar información valiosa para el diseño de programas de intervención psicoeducativa que fortalezcan el aprendizaje autónomo, la resiliencia y el bienestar de los estudiantes peruanos.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

Asimismo, busca aportar evidencia empírica para la formulación de estrategias pedagógicas y políticas públicas que promuevan una educación más equitativa, inclusiva y de calidad en el Perú.

**Pregunta de investigación**

¿Cuál es la relación entre la motivación académica y la autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa?

## Definición operacional de variables

### *Motivación Académica*

La motivación académica se define como la fuerza que impulsa al estudiante a iniciar, mantener y dirigir su comportamiento hacia el logro de metas académicas. De acuerdo con Desi y Ryan (1985), en su teoría de la autodeterminación, ésta puede clasificarse como motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. Para operacionalizar esta variable, se utilizará la Escala de Motivación Académica (EMA) elaborada por Vallerand et al. (1993) y adaptada en Perú por Remón (2013), Esta escala consta de 28 ítems, distribuidos en 7 dimensiones: Amotivación, Regulación Externa, Regulación Introyectada, Regulación Identificada, Motivación Intrínseca al Conocimiento, Motivación Intrínseca al Logro, Motivación Intrínseca a las Experiencias Estimulantes.

### *Autoeficacia*

La autoeficacia académica se refiere a la creencia que tiene un estudiante sobre su capacidad de organizar y ejecutar eficazmente las acciones requeridas para lograr el éxito académico. Según Bandura (1997), estas creencias influyen en la elección de actividades, el esfuerzo invertido, la persistencia frente a la dificultad y el rendimiento final. Esta variable será medida por la escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas de Palenzuela (1983) la cual fue adaptada en Perú por Domínguez et al. (2012) siendo esta una escala de estructura unidimensional lo que indica que ah mayor puntuación, la autoeficacia académica es mayor.

## Objetivos

### Objetivo General

Determinar la relación entre la motivación académica y la autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

### Objetivos Específicos

Identificar el nivel de motivación académica en los estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

Identificar el nivel de autoeficacia en los estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

Comparar las dimensiones de motivación académica según las variables sociodemográficas en los estudiantes de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

Comparar la dimensión de autoeficacia según las variables sociodemográficas en los estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

Analizar la correlación entre las dimensiones de la motivación académica y la autoeficacia en los estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

## Antecedentes Teórico - Investigativos

### *Motivación Académica*

La motivación académica es uno de los factores más influyentes en el desempeño, perseverancia y el bienestar de los estudiantes en contextos educativos. Se entiende como la fuerza interna o externa que impulsa al estudiante a iniciar, mantener y dirigir conductas orientadas al aprendizaje. Según Pintrich & Schunk (2006), la motivación académica es un constructo complejo y multidimensional que está determinado por una interacción dinámica entre factores personales, como las creencias, metas y emociones del estudiante; sociales como la influencia de padres, docentes y compañeros, asimismo, el ambiente escolar, el currículo y las prácticas pedagógicas. Del mismo modo, comprender este fenómeno resulta esencial no sólo para promover un mejor desempeño académico, sino también para favorecer el desarrollo integral y el bienestar psicológico de los estudiantes en su trayectoria educativa.

Schunk, Pintrich y Meece (2008) afirman que “la motivación implica los procesos que energizan, dirigen y sostienen el comportamiento en el tiempo” (p. 4), lo que resalta su papel en la perseverancia y el compromiso académico. Es, por tanto, un constructo dinámico que depende tanto de características individuales como del contexto educativo.

Una de las teorías más influyentes en el estudio de la motivación académica es la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan. Esta teoría distingue entre motivación intrínseca, que surge del interés personal o la satisfacción que provoca realizar una actividad, y motivación extrínseca que está orientada hacia recompensas externas o evitación de castigos.

Además, propone que existen tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción es esencial para una óptima motivación: autonomía, competencia y relación. Según Deci & Ryan (2000), cuando estas necesidades están satisfechas las personas podrían experimentar una motivación más autónoma y efectiva. En un contexto educativo el fomentar estas necesidades va a generar un incremento de motivación y compromiso de los estudiantes.

Diversos estudios han demostrado que los entornos educativos que promueven la autonomía, el sentido de competencia y relaciones positivas con compañeros y docentes, favorecen el desarrollo de una motivación autodeterminada, lo que refleja mayor persistencia y rendimiento escolar Niemiec & Ryan (2009).

Por el contrario, en contextos escolares excesivamente controladores o que priorizan recompensas externas pueden socavar la motivación intrínseca, llevando al estudiante a involucrarse superficialmente en las tareas.

Así mismo, Ryan y Deci (2017) indican que la motivación extrínseca se puede internalizar progresivamente desde formas más controladas, como la obediencia por obligación hasta formas más autónomas como actuar por valores personales, este proceso es clave para fomentar una motivación duradera.

Por otro lado, Albor y Rodríguez (2022) realizaron una revisión sistemática en América Latina que concluye que “la motivación intrínseca promovida por el aprendizaje autodeterminado genera acciones eficaces”

Complementariamente, la teoría del logro de Atkinson (1957) destaca la importancia de las metas personales y la probabilidad percibida de éxito. Según este modelo los estudiantes se motivan por la expectativa de éxito y el valor que asignan a las tareas, conceptos que han sido validados en investigaciones de Eccles y Wigfield

(2002) en el marco del modelo expectativa-valor, el cual establece que la motivación académica es mayor cuando el estudiante cree que puede tener éxito (expectativa) y considera que la tarea tiene valor personal, social o utilitario. Estudios en adolescentes y universitarios han respaldado este modelo, encontrando asociaciones significativas entre expectativas del logro, interés académico y persistencia escolar Villegas et al. (2023); Wigfield et al. (2022).

Por otro lado, la Teoría de la Atribución Causal, Weiner (1986) brinda una explicación sobre cómo los estudiantes interpretan sus resultados académicos, lo cual afecta directamente su motivación futura. Weiner, identifica tres dimensiones clave en las atribuciones: locus de causalidad (interna o externa), estabilidad (estable o inestable) y controlabilidad (controlable o incontrolable). Por ejemplo, si se atribuye el fracaso a la falta de esfuerzo (interno, inestable, controlable) genera mayor motivación para intentarlo de nuevo, en comparación a atribuciones a la falta de capacidad (externo, estable, incontrolable), que tiende a disminuir la motivación. Investigaciones como las de Fernández y Díaz (2015) destacan la relevancia de este enfoque para comprender la desmotivación y la baja autoestima académica.

La teoría de la mentalidad de Dweck (2006) introduce una variable cognitiva esencial: la creencia sobre la naturaleza de la inteligencia. Aquellos estudiantes con mentalidad de crecimiento (los que creen que la inteligencia puede desarrollarse con esfuerzo) presentan mayor persistencia, resiliencia ante el fracaso y orientación al aprendizaje; en cambio los estudiantes con mentalidad fija suelen evitar desafíos por temor a cometer errores. Asimismo, estudios confirman que la mentalidad de crecimiento está asociada a mayor autorregulación del aprendizaje, motivación intrínseca y logro académico Oros et al. (2020); Silva & Dweck, (2022).

Finalmente, al integrar estos modelos, se observa que la motivación académica no depende de una sola variable, sino de la interacción dinámica entre creencias, emociones, expectativas y contextos sociales.

Como fundamento para la presente investigación se encontró los siguientes antecedentes: En Boston Wu et al. (2022) identificaron perfiles latentes de estudiantes basados en motivación intrínseca, mentalidad y necesidad de cognición, influyendo significativamente en sus calificaciones.

En Lima, Iraola et al. (2022), Su investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre la motivación (autónoma y controlada), la autoeficacia académica, la ansiedad ante los exámenes, la satisfacción con la vida y el logro académico en un grupo de estudiantes preuniversitarios de Lima, Perú. donde se evaluó a un total de 252 estudiantes de ambos sexos, hallaron que los constructos de la SDT (motivación autónoma y controlada), su investigación reveló que la autonomía motivacional estaba positivamente asociada con la autoeficacia académica y el rendimiento educativo, siendo mediada por la autoeficacia; la motivación controlada, por su parte, se relacionaba con mayor ansiedad por exámenes.

Según Chana y Quispe (2024), en su investigación “Motivación académica y autoestima en los estudiantes de secundaria de Ilo, Perú”, tuvo como objetivo conocer si las variables motivación académica y autoestima presentan relación en los estudiantes de secundaria de la I.E Almirante Miguel Grau Seminario de la provincia de Ilo, el estudio se realizó con 134 estudiantes, 78 mujeres y 56 varones, entre 14 y 15 años de edad, encontró que los niveles de motivación no realizaron cambios significativos en la autoestima, aunque no exista relación se encontraron niveles medios de motivación académica en los participantes. Asimismo, Chirinos e Ysla

(2022) en su investigación, buscaron determinar la relación entre la motivación y el rendimiento académico durante el tiempo de COVID-19. en estudiantes de secundaria. Se planificó y ejecutó un estudio básico, no experimental, descriptivo, transversal y correlacional; donde la muestra estuvo compuesta por 94 estudiantes de secundaria, los resultados obtenidos fueron que el 57 % de las estudiantes presentan un nivel alto de motivación académica y un nivel bueno en el rendimiento académico, el 68 % de la muestra, el análisis estadístico establece una correlación alta y positiva de .937 entre la motivación y el rendimiento académicos.
Se concluye que, a mayor motivación, mayor será el rendimiento académico de los estudiantes.

### *Autoeficacia*

En el ámbito educativo, uno de los factores psicológicos que mayor influencia tiene es el desempeño y desarrollo académico de los estudiantes, siendo la autoeficacia la creencia en la capacidad personal para organizar y ejecutar las acciones necesarias con la finalidad de alcanzar metas propuestas. Este constructo es desarrollado inicialmente por Albert Bandura, en la Teoría Social Cognitiva, donde manifiesta que los individuos no solo reaccionan a su entorno, sino que son agentes activos que regulan su comportamiento a través de procesos cognitivos como la anticipación de resultados y la autoevaluación.

En el contexto educativo, Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia incide directamente en la elección de actividades, la intensidad del esfuerzo, la persistencia frente a obstáculos y en última instancia el rendimiento académico; asimismo, identificó cuatro fuentes principales de autoeficacia: la experiencia de dominio, la observación de modelos (aprendizaje vicario), la persuasión social y los estados

fisiológicos.

En estudiantes del nivel secundario, estas fuentes, pueden provenir de sus experiencias previas en el aula, las comparaciones con sus compañeros, el apoyo de docentes, el apoyo de padres y el manejo emocional; en este sentido la autoeficacia, no es una característica innata, sino que puede fortalecerse o debilitarse según el entorno educativo.

Uno de los principales desarrollos del concepto de autoeficacia en el ámbito escolar ha sido realizado por Zimmerman (2000; 2002), quien integró este constructo en su modelo de aprendizaje autorregulado. En este modelo, la autoeficacia no sólo predice el rendimiento escolar, sino que también potencia el uso de estrategias metacognitivas, la motivación intrínseca y la planificación académica. Para Zimmerman, los estudiantes con alta autoeficacia muestran mayor autonomía, control sobre su aprendizaje y mejores resultados escolares, lo cual es especialmente relevante en esta etapa de secundaria donde se exige una mayor responsabilidad académica.

Asimismo, Schunk,( 1991; 2003) ha enfatizado que el papel de la retroalimentación, el modelado y logros previos como fuentes clave para fortalecer la autoeficacia académica. En sus estudios con estudiantes de primaria y secundaria, Schunk encontró que cuando los alumnos perciben que progresan en sus tareas y reciben retroalimentación positiva, incrementan su percepción de autoeficacia, lo que a su vez mejora su motivación, esfuerzo y rendimiento académico. Esto confirma que la autoeficacia puede ser desarrollada de manera intencionada mediante prácticas pedagógicas efectivas. Por su parte, Pajares (2001) realizó múltiples investigaciones centradas en adolescentes, demostrando que la autoeficacia

tiene un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento en asignaturas clave como matemáticas y comunicación. Según sus hallazgos, la autoeficacia es un mejor predictor del rendimiento académico que la autoconfianza general o incluso de la ansiedad académica. Además, destaca que el entorno escolar, las expectativas del docente y el clima emocional del aula influyen significativamente en la formación de la autoeficacia de los estudiantes.

Las contribuciones teóricas de Bandura, Pajares, Schunk y Zimmerman inciden en resaltar que la creencia que tiene el estudiante sobre su capacidad para aprender, resolver problemas y afrontar desafíos escolares, influyen directamente en su nivel de esfuerzo persistencia y rendimiento académico. La autoeficacia, al ser moldeada por experiencias previas, influencias sociales y factores emocionales, constituye un constructo dinámico y apto de fortalecerse a través de intervenciones educativas, es así que resulta fundamental comprender cómo esta variable, se manifiesta y se relaciona con otras dimensiones del aprendizaje.

Investigaciones que se han realizado considerando estas teorías se encuentra a Zhao, Wang y Zheng (2024), en su investigación, donde la muestra fue de aproximadamente 2,000 estudiantes; hallaron que la autoeficacia actúo como variable mediadora entre el autocontrol y el rendimiento académico, demostrando que los estudiantes que confiaban en sus capacidades mostraban mayor compromiso con el aprendizaje y menores niveles de ansiedad.

En Lima, Condori (2023) realizó un estudio con estudiantes del nivel secundario en instituciones públicas. Su objetivo fue analizar la relación entre autoeficacia académica, rendimiento escolar y ansiedad ante los exámenes; evidenciando que los adolescentes con mayores niveles de autoeficacia tendían a

obtener mejores calificaciones y presentaban menores niveles de ansiedad académica.

Por otro lado, Sulca y Quiroz (2021); en su investigación, tuvieron como objetivo, establecer la relación entre autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes escolares del distrito de San Martín de Porras, su muestra fue de 263 alumnos del nivel secundaria; hallaron que existe correlación positiva significativa entre autoeficacia y rendimiento académico escolar. Del total de alumnos encuestados se evidencia la predominancia del sexo masculino, la mayor proporción de estudiantes presenta un nivel de autoeficacia medio (66,5%).

Nores et al. (2023) en su investigación "Autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Martín de Porres, Lima- Perú", donde su objetivo fue identificar el nivel de autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa, el diseño del estudio fue no experimental, cuantitativo y transversal. La muestra estuvo conformada por 150 estudiantes de secundaria; hallo que los niveles de autoeficacia según sus variables sociodemográficas, la variable sexo de los estudiantes, evidencia que el nivel más bajo es en mujeres y respecto a edad predomina un nivel bajo en estudiantes que tienen 16 años. Concluyendo que el 56 % de estudiantes tienen un nivel bajo de autoeficacia.

Por otro lado, Alfaro (2024) en su estudio "Autoeficacia Académica y Motivación Académica en estudiantes de una institución educativa de Huancavelica" su muestra fue de 117 estudiantes y los resultados muestran que existe una relación positiva significativa entre ambas variables, donde el 55.6% de los estudiantes presentan un nivel medio de autoeficacia académica, mientras que el 48.7% presenta un nivel bajo de motivación académica.

Del mismo modo, en la investigación de Pajuelo (2021) “Autoeficacia Académica en el Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes de Quinto de Secundaria de la I.E. 2026”, su objetivo fue determinar la incidencia de la autoeficacia académica en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de quinto de secundaria, la población la conformaron 123 estudiantes de quinto de secundaria. Encontró que en la autoeficacia académica está en el nivel regular con 57,7%, indicando que el aprendizaje autorregulado, depende de la autoeficacia académica.

En Arequipa, Mestas (2024) investigó la relación entre motivación académica, autoeficacia y mentalidad de crecimiento en estudiantes de instituciones públicas de Arequipa, encontrando que la autoeficacia se correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y la participación activa en clase. Asimismo, identificó que los estudiantes con mayor autoeficacia presentaban una actitud más resiliente frente al fracaso y mostraban mayor compromiso con sus metas académicas.

Morales y Luque (2024) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la autoeficacia y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una I.E. Rural. Su metodología fue de un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo correlacional, diseño no experimental y de corte transversal. La muestra del estudio siguió un modelo no probabilístico intencional, contando con la participación de 127 estudiantes. Los resultados evidenciaron un nivel bajo de autoeficacia (41.7%) y niveles entre bajo (45.7%) y medio (46.5%) de motivación académica, sobresaliendo la motivación de tipo extrínseca.

Finalmente, en el estudio de Valdivia (2025) analizó la relación entre la motivación académica y la autoeficacia en 140 estudiantes de 4.º y 5.º de secundaria

de una institución educativa. Los resultados mostraron una correlación positiva significativa entre ambas variables, destacando además diferencias por género y grado; las alumnas presentaron mayor motivación, pero menor autoeficacia que los varones, y los estudiantes de 5.º año reportaron mayores niveles de desmotivación.

**Hipótesis**

La motivación académica se relaciona de manera directa y significativa con la autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa.

# Capítulo II. Método

## Diseño de investigación

La presente investigación es un estudio de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional, con un diseño no experimental y de corte transversal. Según Hernández, Fernández y Baptista (2022), el diseño no experimental se caracteriza por observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, sin manipular deliberadamente las variables. Asimismo, dentro de los diseños no experimentales, el transversal correlacional permite recolectar datos en un solo momento con el fin de establecer relaciones entre dos o más variables en una población determinada.

## Instrumentos

Para la realización del presente estudio se utilizó los siguientes instrumentos, que a continuación se describen:

### *La Escala de Motivación Académica (EMA)*.

Esta escala fue elaborada por Vallerand (1989), su objetivo es evaluar la motivación académica extrínseca, intrínseca y la desmotivación. Fue adaptada para ser usada en población peruana por Remón (2013) cuya población eran estudiantes adolescentes de Lima Metropolitana de tercer y cuarto año de educación secundaria, tanto de colegios privados, parroquiales y estatales. Esta escala tiene una duración aproximada de quince minutos de aplicación, cuenta con las dimensiones de motivación académica intrínseca, motivación académica extrínseca y desmotivación. Consta de 28 ítems, los que se encuentran planteado por preguntas, partiendo de la consigna: ¿Por qué vas al colegio?, la escala es de tipo Likert, donde el 1 = nada en absoluto, 2 = muy poco, 3 = poco, 4 = medio, 5 = bastante, 6 = mucho y 7 = totalmente. Al ser escala Likert se puntúa por medio de la suma de los ítems.

La dimensión motivación académica intrínseca, está compuesta por 12 ítems, dividido en tres subtipos de motivación intrínseca (para conocer) por los ítems: 2, 9, 16 y 23; (para alcanzar metas) por los ítems: 6, 13, 20 y 27; y (para experiencias estimulantes) por los ítems: 4, 11, 18 y 25. Asimismo, cuenta con tres subtipos de motivación extrínseca compuesta por 12 ítems (de identificación) por los ítems: 3, 10, 17 y 24; (de regulación interna) por los ítems: 7, 14, 21 y 28 y (de regulación externa) por los ítems: 1, 8, 15 y 22 y la dimensión
desmotivación que está compuesta por los ítems: 5, 12, 19 y 26.

Respecto a la calificación de esta Escala, se debe sumar el puntaje directo según la alternativa marcada, ya sea por dimensión o el total que es la suma de las dimensiones motivación extrínseca e intrínseca y el puntaje inverso de la desmotivación. Por otro lado, para la interpretación se considerará el baremo propuesto por el autor.

Considerando la validez y confiabilidad de la EMA, Vallerand et al. (1993), hallaron una confiabilidad de Alfa de Cronbach de .80 con el método de consistencia interna, con relación al método de test-retest encontraron una correlación de .75. El estudio fue realizado con una muestra de 745 estudiantes universitarios encontrando una correlación de .81 en el método de consistencia interna y de .79 en el método de test-retest. Posteriormente aplicaron la prueba a 217 estudiantes en los últimos grados de secundaria con una correlación de .76 a .86. De igual modo, Remón (2013) en su estudio con 140 adolescentes que se encontraban en el nivel educativa de secundaria, encontró una confiabilidad de Alfa de Cronbach entre .71 y .92; también, realizó una validez de constructo de la escala con una muestra de 140 participantes, evidenciando correlaciones muy altas entre el MAI para conocer (r = .930) y entre el MAI para alcanzar metas (r =.904) y la motivación académica general. Las correlaciones son altamente significativas (sig = .000), y las relaciones inversas con la

desmotivación (D) refuerzan la confiabilidad de la escala, destacando que, a mayor motivación, menor desmotivación; estos resultados validan la efectividad de la EMA para medir variables relacionadas con la motivación académica.

Según Torres (2018) en su estudio "Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica (EMA) para estudiantes del nivel secundario de Tarapoto", evaluó la validez y confiabilidad de la EMA en adolescentes de educación secundaria, adaptando el instrumento a las particularidades lingüísticas y culturales de la región, evidenciando una confiabilidad de Consistencia Interna, los resultados mostraron un coeficiente Omega de McDonald (ω) de 0.935, siendo este un valor excepcionalmente alto; lo cual indica una muy alta homogeneidad dentro de la escala, lo que significa que los ítems que componen la EMA están fuertemente interrelacionados y miden de manera muy consistente el mismo constructo de motivación académica, teniendo puntuaciones sumamente estables y fiables para la población estudiada.

Por otro lado, este instrumento cuenta con validez de contenido la cual se estableció mediante el juicio de expertos, del mismo modo la validez de constructo fue explorada utilizando el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El estudio reportó "índices aceptables" para el ajuste del modelo, con valores como un Chi Cuadrado de 2.08. Esto sugiere que la estructura factorial teórica de la EMA se replicó de manera adecuada en la muestra de estudiantes de secundaria.

***Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA)***

Para la medición de la Autoeficacia Académica se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas, originalmente elaborada por Palenzuela (1983), la cual fue construida y validada con un grupo de

estudiantes de secundaria y universitarios de la Universidad de Salamanca (España), la escala estaba constituida por diez ítems con un coeficiente de fiabilidad de Tucker de .92; la cual fue adaptada y validada en el contexto peruano por Olazo (2020). Este instrumento tiene como objetivo evaluar el grado en que los estudiantes del nivel secundario creen en su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para lograr el éxito en sus estudios.

Esta escala consta de 10 ítems y posee una estructura unidimensional, sus respuestas son de tipo Likert con 4 alternativas, donde 1= nunca; 2 = algunas veces; 3 = bastantes veces y 4 = siempre. En cuanto a la calificación e interpretación se debe sumar el puntaje directo e interpretarlo según el baremo propuesto por el autor del instrumento.

Respecto a su validez y confiabilidad en Perú, Olazo (2020), se halló evidencia de validez de contenido mediante juicio de expertos encontrando un coeficiente V de Aiken de 1. Asimismo, los reactivos presentaban intervalos por encima de .70. Por otro lado, respecto a la confiabilidad, según la adaptación que se hizo en Perú, fue realizada por Domínguez et al. (2012). Donde se halló la confiabilidad por consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, dando como resultado .88, lo que indica una consistencia interna alta. Estos resultados respaldan la validez y confiabilidad del instrumento para su uso en contextos educativos peruanos.

De igual modo Navarro y Domínguez (2019), en su investigación propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. La muestra estuvo conformada por 308 adolescentes de nivel secundaria de una Institución Educativa Estatal de Lima-Perú

entre los 13 y 18 años. Hallando que la fiabilidad de constructo se obtuvo un α = .866, es así que las puntuaciones estuvieron en el rango de lo aceptable, y que las asociaciones encontradas con el efecto positivo y negativo son teóricamente coherentes.

Por otro lado, en Lima, Domínguez et al. (2018) realizaron un estudio psicométrico respecto a la variable autoeficacia en contextos académicos universitarios, con el objetivo de analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). Los resultados evidenciaron validez de acuerdo con el análisis de jueces y por medio del análisis factorial, dando a conocer una estructura unidimensional de la escala explicando el 55.261 % de la varianza total, asimismo respecto a la confiabilidad, encontrándose adecuada (0.89).

**Participantes**

La población está conformada por estudiantes del nivel secundario de una institución educativa rural del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa. Asimismo, la muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando a los estudiantes que se encuentren matriculados y que otorguen su consentimiento (o cuyos apoderados lo otorguen) para participar en la investigación.

La muestra está compuesta por 231 estudiantes, distribuidos entre los diferentes grados de nivel secundario, 1ro, 2do, 3ero, 4to y 5to de secundaria; Asimismo, se consideró a estudiantes en un rango de edad de 12 a 17 años.

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de la muestra*

| Variable | *f* | % |
|---|---|---|
| **Sexo** | | |
| Masculino | 140 | 60.6% |
| Femenino | 91 | 39.4% |
| **Edad** | | |
| 10 a 13 años | 66 | 28.6% |
| 14 a 16 años | 150 | 64.9% |
| 17 a 19 años | 15 | 6.5% |
| **Grado de estudios** | | |
| Primero | 43 | 18.6% |
| Segundo | 42 | 18.2% |
| Tercero | 50 | 21.6% |
| Cuarto | 59 | 25.5% |
| Quinto | 37 | 16.0% |

## Procedimiento

Una vez aprobado el proyecto, se gestionó la autorización correspondiente ante la dirección de la institución educativa rural del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa. De igual modo, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes, considerando la autorización de sus padres o apoderados. Seguidamente, obteniendo los permisos, se procedió a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos: un cuestionario para medir la motivación académica y otro para evaluar la autoeficacia. La aplicación se realizó de manera presencial, en el aula, en horarios previamente coordinados con los docentes, y fue dirigida por el investigador, quien explicó las instrucciones de aplicación. La duración estimada para la aplicación de ambos instrumentos fue de aproximadamente 20 minutos por grupo. La información recolectada fue procesada y analizada estadísticamente, se exportó la base de datos en el software Estadístico JAMOVI, con el fin de determinar la relación entre las variables. también, se garantizó la confidencialidad de los datos, así como el anonimato de los participantes, siguiendo los principios éticos de la investigación.

## Consideraciones éticas

La presente investigación cumple con los principios éticos establecidos por la American Psychological Association APA ( 2020). Se garantiza el respeto por la dignidad, la privacidad, la autonomía y el bienestar de los participantes; y las normas nacionales de investigación ética vigentes en el contexto educativo peruano.

Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación, el uso académico de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. No se utilizó ningún tipo de coacción ni incentivo indebido; de igual

modo, se garantiza la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada, por otra parte, los cuestionarios no incluyen nombres ni datos que permitan identificar a los participantes. Finalmente, los resultados se presentaron de forma agregada, sin afectar la identidad individual.

**Análisis de datos**

Para la recopilación de datos, se llevó a cabo de manera presencial; posteriormente fueron organizados, codificados y procesados utilizando un software estadístico, se empleó una base de datos en una matriz de Microsoft Excel; de igual modo estos datos son exportados en el software Estadístico JAMOVI versión 2.6.44, para realizar el análisis estadístico de las variables estudiadas.

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para presentar los niveles de motivación académica y autoeficacia, así como las características sociodemográficas de los participantes (sexo, edad, grado escolar). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis correlacional, con el fin de determinar el grado de relación entre la motivación académica y la autoeficacia. Para ello, se aplicó la prueba de correlación Spearman, considerando la naturaleza ordinal de los datos y los resultados del análisis de normalidad que indicaron una distribución no paramétrica de las variables ($p < 0.05$ en la prueba de Shapiro-Wilk). Este análisis permitió establecer tanto la dirección como la fuerza de las variables estudiadas; así mismo, se realizaron análisis de asociación mediante tablas de contingencia y se calcularon coeficientes Gamma y Tau-b de Kendall, los cuales permiten evaluar la consistencia en la dirección de las asociaciones entre niveles de autoeficacia y las distintas dimensiones de motivación académica. Finalmente, los resultados son interpretados y discutidos en relación con los objetivos del estudio y el marco teórico planteado.

# Capítulo III. Resultados

## Resultados

A continuación, se presentarán los siguientes resultados, siguiendo una estructura secuencial que responde a los objetivos planteados en la investigación. Inicialmente, se muestra el análisis de normalidad para las variables principales y sus dimensiones mediante la prueba de Shapiro-Wilk, determinando la necesidad de utilizar estadísticos no paramétricos en los análisis posteriores.

Seguidamente, se detallan los niveles de motivación académica y autoeficacia encontrados en la población de estudio, presentando tanto los estadísticos descriptivos como la distribución porcentual por categorías.

A continuación, se analizan las comparaciones de las dimensiones de motivación académica y autoeficacia según las variables sociodemográficas (sexo, edad y grado académico), empleando pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis según corresponda.

Finalmente, se presenta el análisis detallado de la correlación entre cada dimensión de la motivación académica y la autoeficacia, utilizando coeficientes Gamma y Tau-b de Kendall que permiten comprender las relaciones específicas entre estos constructos, de igual modo, cada apartado incluye las tablas respectivas con su correspondiente interpretación estadística.

**Tabla 2**

*Prueba de normalidad para las variables de estudio*

| | | Shapiro-Wilk | |
|---|---|---|---|
| | N | W | p |
| Autoeficacia académica Total | 231 | 0.982 | 0.004 |
| Amotivacion | 231 | 0.974 | <.001 |
| Regulacion Externa | 231 | 0.969 | <.001 |
| Regulacion Introyectada | 231 | 0.976 | <.001 |
| Regulacion Identificada | 231 | 0.974 | <.001 |
| Motivacion Interna Al Conocimiento | 231 | 0.968 | <.001 |
| Motivacion Interna Al Logro | 231 | 0.981 | 0.004 |
| Motivacion Interna A Las Experiencias Estimulantes | 231 | 0.988 | 0.042 |
| Motivacion académica Total | 231 | 0.982 | 0.006 |

Nota. * Ninguna variable sigue una distribución normal

Según los puntajes de las variables de estudio, Motivación Académica (EMA Total) y Autoeficacia Académica (EAPESA Total), ambas con $N = 231$. La prueba de normalidad (Shapiro-Wilk) arrojó un valor $p < 0.05$ para ambas variables, confirmando que la distribución de los datos no es normal y justificando el uso de pruebas estadísticas no paramétricas.

**Tabla 3**

*Distribución de niveles de Motivación Académica*

| Variable | F | % del Total |
|---|---|---|
| Motivación académica | | |
| Bajo | 37 | 16.0% |
| Medio | 155 | 67.1% |
| Alto | 39 | 16.9% |

En la tabla 3 se evidencia que, la mayoría de los estudiantes (67.1%) presenta un nivel medio de motivación académica, mientras que un 16.0% tiene nivel bajo y 16.9% nivel alto.

**Tabla 4**

*Distribución de niveles de la dimensión Amotivación*

| Amotivación Nivel | *F* | *%* |
|---|---|---|
| Bajo | 26 | 11.3% |
| Medio-bajo | 51 | 22.1% |
| Medio | 109 | 47.2% |
| Medio-alto | 35 | 15.2% |
| Alto | 10 | 4.3% |

La tabla 4 muestra que casi la mitad de los estudiantes (47.2%) presenta un nivel medio de Amotivación, mientras que solo un 4.3% muestra un nivel alto.

**Tabla 5**

*Distribución de niveles de la dimensión Regulación Externa*

| Regulación Externa Nivel | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Medio-bajo | 9 | 3.9% |
| Medio | 76 | 32.9% |
| Medio-alto | 83 | 35.9% |
| Alto | 63 | 27.3% |

La tabla 5 muestra que el 35.9% de estudiantes presenta un nivel medio – alto de regulación externa, seguido de 32.9 % en nivel medio.

**Tabla 6**

*Distribución de niveles de la dimensión Regulación Introyectada*

| Regulación Introyectada Nivel | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Bajo | 1 | 0.4% |
| Medio-bajo | 8 | 3.5% |
| Medio | 83 | 35.9% |
| Medio-alto | 83 | 35.9% |
| Alto | 56 | 24.2% |

La tabla 6 indica una distribución similar en niveles medio y medio alto de regulación introyectada (35.9% cada uno), con 24.2% un nivel alto.

**Tabla 7**

*Distribución de niveles de la dimensión Regulación Identificada*

| Regulación Identificada Nivel | f | % |
|---|---|---|
| Medio-bajo | 3 | 1.3% |
| Medio | 81 | 35.1% |
| Medio-alto | 82 | 35.5% |
| Alto | 65 | 28.1% |

La Tabla 7 muestra distribución equilibrada en regulación identificada, con 35.5% en nivel medio-alto y 28.1% en nivel alto.

**Tabla 8**

*Distribución de niveles de la dimensión Motivación Interna al Conocimiento*

| Motivación Interna al Conocimiento Nivel | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Bajo | 1 | 0.4% |
| Medio-bajo | 6 | 2.6% |
| Medio | 69 | 29.9% |
| Medio-alto | 93 | 40.3% |
| Alto | 62 | 26.8% |

La Tabla 8 revela que la motivación interna al conocimiento presenta el mayor porcentaje en nivel medio-alto (40.3%), seguido de nivel alto (26.8%).

***Tabla 9***

Distribución de niveles de la dimensión Motivación Interna al Logro

| Motivación Interna al Logro Nivel | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Bajo | 4 | 1.7% |
| Medio-bajo | 17 | 7.4% |
| Medio | 88 | 38.1% |
| Medio-alto | 86 | 37.2% |
| Alto | 36 | 15.6% |

La Tabla 9 muestra que la motivación interna al logro se distribuye principalmente entre nivel medio (38.1%) y medio-alto (37.2%), con solo 15.6% en nivel alto.

**Tabla 10**

*Distribución de niveles de la dimensión Motivación Interna a las Experiencias Estimulantes*

| Motivación Interna a las Experiencias Estimulantes Nivel | ***f*** | ***%*** |
|---|---|---|
| Bajo | 1 | 0.4% |
| Medio-bajo | 26 | 11.3% |
| Medio | 109 | 47.2% |
| Medio-alto | 70 | 30.3% |
| Alto | 25 | 10.8% |

La tabla 10 evidencia que la motivación interna a experiencias estimulantes presenta su mayor concentración en nivel medio (47.2%), seguido de nivel medio-alto (30.3%).

**Tabla 11**

*Distribución de niveles de autoeficacia (EAPESA)*

| Variable | *f* | *%* |
|---|---|---|
| Autoeficacia Académica | | |
| Bajo | 33 | 14.3% |
| Medio | 152 | 65.8% |
| Alto | 46 | 19.9% |

La tabla 11 evidencia que el 65.8% de estudiantes se ubica en nivel medio de autoeficacia, 14.3% en nivel bajo y 19.9% en nivel alto.

**Tabla 12**

*Comparación de dimensiones de motivación por sexo*

*Prueba T para Muestras Independientes*

| | *U de Mann-Whitney* | *p* | *Tamaño del Efecto* |
|---|---|---|---|
| Amotivación | 5840 | 0.285 | 0.08320 |
| Regulación Externa | 5595 | 0.118 | 0.12174 |
| Regulación Introyectada | 6146 | 0.652 | 0.03516 |
| Regulación Identificada | 5903 | 0.346 | 0.07339 |
| Motivación Interna al Conocimiento | 6334 | 0.943 | 0.00565 |
| Motivación Interna al logro | 5771 | 0.227 | 0.09411 |
| Motivación Interna a las Experiencias Estimulantes | 5797 | 0.247 | 0.09003 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ema Total | 5530 | 0.091 | 0.13187 |

Nota. $H_a$ $\mu_{Masculino} \neq \mu_{Femenino}$

La Tabla 12 muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas por sexo en la mayoría de las dimensiones de motivación ($p > 0.05$), excepto en la dimensión de Regulación Introyectada que presenta una diferencia significativa ($p = 0.035$) con tamaño del efecto pequeño.

**Tabla 13**

*Comparación de dimensiones de motivación por grado (Prueba Kruskal-Wallis)*

| | $\chi^2$ | gl | p | $\varepsilon^2$ |
|---|---|---|---|---|
| Amotivación | 26.87 | 4 | <.001 | 0.11683 |
| Regulación Externa | 9.34 | 4 | 0.053 | 0.04060 |
| Regulación Introyectada | 3.56 | 4 | 0.469 | 0.01546 |
| Regulación Identificada | 7.89 | 4 | 0.096 | 0.03428 |
| Motivación Interna al Conocimiento | 7.28 | 4 | 0.122 | 0.03164 |
| Motivación Interna al Logro | 1.88 | 4 | 0.758 | 0.00817 |
| Motivación Interna a las Experiencias Estimulantes | 7.03 | 4 | 0.134 | 0.03059 |
| Motivacion Académica Total | 5.03 | 4 | 0.284 | 0.02186 |

La tabla 13 evidencia diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión Amotivación por grado ($\chi^2 = 26.870$, $p < .001$), con un tamaño del efecto pequeño. Las demás dimensiones no presentan diferencias significativas.

**Tabla 14**

*Comparación de dimensiones de motivación por edad (Prueba Kruskal-Wallis)*

| | $\chi^2$ | gl | p | $\varepsilon^2$ |
|---|---|---|---|---|
| Amotivación | 12.732 | 2 | 0.002 | 0.05536 |
| Regulación Externa | 0.992 | 2 | 0.609 | 0.00431 |
| Regulación Introyectada | 1.161 | 2 | 0.560 | 0.00505 |
| Regulación Identificada | 1.865 | 2 | 0.394 | 0.00811 |
| Motivación Interna al Conocimiento | 1.626 | 2 | 0.443 | 0.00707 |
| Motivación Interna al Logro | 2.758 | 2 | 0.252 | 0.01199 |
| Motivación Interna a las Experiencias Estimulantes | 0.558 | 2 | 0.756 | 0.00243 |
| Motivacion Académica Total | 0.977 | 2 | 0.614 | 0.00425 |

La tabla 14 indica diferencias estadísticamente significativas solo en la dimensión Amotivación por edad ($\chi^2 = 12.732$, $p = 0.002$), con un tamaño del efecto pequeño. No se encontraron diferencias significativas en las demás dimensiones.

**Tabla 15**

*Distribución de la muestra por sexo*

| | | *f* | Media | Mediana | DE | EE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Autoeficacia-Total | Masculino | 140 | 24.2 | 24.0 | 5.01 | 0.423 |
| | Femenino | 91 | 24.4 | 24.0 | 5.24 | 0.550 |

La Tabla 15 muestra que las puntuaciones totales del EAPESA fueron notablemente consistentes entre ambos sexos. La media para el grupo masculino fue de 24.2 (DE = 5.01), mientras que para el grupo femenino fue de 24.4 (DE = 5.24). La mediana en ambos casos fue idéntica (24.0). Esta similitud en las medidas de tendencia central y dispersión indica que no

existen diferencias apreciables en las puntuaciones en función del sexo de los participantes.

**Tabla 16**

*Distribución de la muestra por grado académico*

| | Grado | N | Media | Mediana | DE | Mínimo | Máximo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Autoeficacia-Total | Primero | 43 | 23.7 | 24 | 4.94 | 11 | 35 |
| | Segundo | 42 | 25.8 | 25.0 | 4.86 | 18 | 38 |
| | Tercero | 50 | 24.2 | 23.0 | 5.35 | 14 | 37 |
| | Cuarto | 59 | 23.8 | 24 | 4.94 | 15 | 37 |
| | Quinto | 37 | 24.1 | 23 | 5.35 | 15 | 37 |

La tabla 16 muestra que la media más alta se registró en Segundo grado (M = 25.8, DE = 4.86), mientras que la media más baja se encontró en Primero (M = 23.7, DE = 4.94). En general, todas las medias se ubicaron en un rango estrecho (de 23.7 a 25.8), y las desviaciones estándar fueron similares en todos los grupos, lo que indica una dispersión homogénea de las puntuaciones alrededor de la media en cada grado.

**Tabla 17**

*Distribución de la muestra por edad*

| | Edad | *f* | Media | Mediana | DE | Mínimo | Máximo |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Autoeficacia-Total | 10 a 13 años | 66 | 24.4 | 24.0 | 4.82 | 11 | 38 |
| | 14 a 16 años | 150 | 24.3 | 23.5 | 5.23 | 14 | 37 |
| | 17 a 19 años | 15 | 24.1 | 24 | 5.17 | 18 | 37 |

La tabla 17 muestra que la mayoría de los estudiantes tiene entre 14-16 años, seguido por el grupo de 10-13 años. La prueba de Kruskal-Wallis confirmó la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, p = .812. Este hallazgo principal se ve respaldado por la consistencia de las medias en cada grupo, las cuales fueron casi idénticas (entre 24.1 y 24.4).

**Tabla 18**

*Correlación entre dimensiones de motivación y niveles de autoeficacia académica*

| variable | $\chi^2$ | p | Gamma | Tau-b Kendall |
|---|---|---|---|---|
| Amotivación | 21.8 | 0.005 | 0.166 | 0.103 |
| Regulación Externa | 31.4 | < .001 | 0.424 | 0.258 |
| Regulación Introyectada | 20.8 | 0.008 | 0.419 | 0.251 |
| Regulación Identificada | 28.1 | < .001 | 0.456 | 0.274 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Motivación Interna Conocimiento | 46.3 | < .001 | 0.491 | 0.304 |
| Motivación Interna Logro | 48.8 | < .001 | 0.469 | 0.293 |
| Motivación Interna Experiencias | 27.0 | < .001 | 0.424 | 0.254 |

La tabla 18 presenta el análisis detallado de las asociaciones entre cada dimensión de la motivación académica y los niveles de autoeficacia. Los resultados muestran que todas las dimensiones de motivación presentan asociaciones estadísticamente significativas con la autoeficacia ($p < 0.01$ para todas las dimensiones). Las dimensiones de motivación interna (Motivación Interna al Conocimiento y Motivación Interna a las Experiencias) muestran las asociaciones más fuertes con la autoeficacia, con coeficientes Gamma de 0.491 y 0.469 respectivamente. Asimismo, le siguen las dimensiones de regulación identificada (Regulación Identificada) y las motivaciones internas a experiencias estimulantes, con coeficientes Gamma de 0.456 y 0.424. La Amotivación muestra la asociación más débil (Gamma = 0.166), aunque todavía significativa. Este patrón sugiere que la autoeficacia está más estrechamente relacionada con las formas de motivación más autónomas e internas que con la desmotivación.

**Tabla 19**

*Fuerza de asociación entre dimensiones de motivación y autoeficacia*

| | Dimensiones | Rango Gamma |
|---|---|---|
| Alta | Motivación Interna al Conocimiento | 0.491 |
| | Motivación Interna al Logro | 0.469 |
| Media-Alta | Regulación Identificada | 0.456 |
| | Regulación Externa | 0.424 |

| | | |
|---|---|---|
| | Motivación Interna Experiencias | 0.424 |
| | Regulación Introyectada | 0.419 |
| Baja | Amotivación | 0.166 |

La Tabla 19 muestra las dimensiones que se han agrupado en tres categorías según la magnitud de sus coeficientes Gamma. Las motivaciones intrínsecas (Motivación Interna al Conocimiento y Motivación Interna al Logro) muestran asociaciones altas con la autoeficacia, lo que sugiere que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades académicas tienden a estar más motivados por el interés genuino en el aprendizaje y el deseo de alcanzar logros. Las dimensiones de regulación externa e identificada junto con la motivación interna a experiencias estimulantes muestran asociaciones media-altas, indicando relaciones moderadamente fuertes. Finalmente, la Amotivación muestra una asociación baja, sugiriendo que, aunque existe alguna relación entre la falta de motivación y la baja autoeficacia, esta conexión es menos pronunciada que en las otras dimensiones.

## DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la motivación académica y la autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural, del distrito de Aplao en la provincia de Castilla, Arequipa. Los resultados obtenidos confirman la existencia de una relación significativa entre estos constructos.

El análisis correlacional demostró una asociación positiva moderada entre la motivación académica total y la autoeficacia ($r = 0.520$, $p < .001$), hallazgo que se alinea con los postulados de Bandura (1997) respecto al papel fundamental de las creencias de eficacia personal en los procesos motivacionales. Esta relación sugiere que los estudiantes que confían en sus capacidades académicas tienden a desarrollar patrones motivacionales más adaptativos, mostrando mayor persistencia ante los desafíos y un compromiso más sostenido con sus aprendizajes. Este resultado coincide con lo reportado por Zimmerman y Cleary (2006) en su estudio con adolescentes, donde encontraron que la autoeficacia predecía significativamente la motivación intrínseca y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Asimismo, Usher y Pajares (2008) en su revisión meta-analítica confirmaron que las creencias de autoeficacia muestran correlaciones positivas consistentes con diversos indicadores de motivación académica en poblaciones estudiantiles. Lo que se asemeja con los resultados de Ramos (2017) en su investigación con estudiantes de secundaria, encontró que la autoeficacia académica se relacionaba de manera positiva con la motivación escolar, siendo un predictor relevante del compromiso académico; asimismo, Gutiérrez y Tomás (2019) evidenciaron que la autoeficacia se asociaba significativamente con la motivación académica y las metas de logro en adolescentes españoles, reforzando los patrones observados en el presente estudio.

Respecto a los niveles de motivación académica, se identificó que la mayoría de estudiantes se ubica en un nivel medio, mientras que en autoeficacia el 65.8% presenta también un nivel medio; esto sugiere que los resultados reflejan una tendencia moderada en ambos constructos, lo cual podría explicarse por las características específicas del contexto donde se desarrolla el estudio, el entorno académico sumado a los recursos educativos disponibles que podrían estar influyendo en esta distribución moderada, de las percepciones estudiantiles. Lo que concuerda con los resultados de Valdivia (2025) en su estudio realizado en la ciudad de Arequipa, evidencia que los estudiantes también mostraron de manera predominante niveles medios de motivación y autoeficacia. Lo que va de la mano con Guillén et al. (2023) en su investigación con jóvenes que finalizaban la secundaria en instituciones públicas peruanas, hallaron que la autoeficacia vocacional se mostraba en niveles intermedios para una parte importante de la muestra, lo que podría estar ligado a la incertidumbre sobre su proyecto de vida y los recursos disponibles. Es así como estos antecedentes respaldan que la moderación observada en los puntajes no es un fenómeno aislado, sino que puede reflejar dinámicas institucionales y estructurales comunes en contextos escolares peruanos.

En cuanto a las dimensiones específicas de motivación se observó que la dimensión regulación identificada y la dimensión motivación interna al conocimiento con un 40.3% en nivel medio-alto, presentaron los porcentajes más altos, indicando que los estudiantes valoran personalmente el aprendizaje y muestran interés genuino por conocer. Este hallazgo es consistente con lo reportado por León et al. (2011) en su investigación con estudiantes peruanos de secundaria, donde encontraron que, a pesar de las limitaciones contextuales, los estudiantes tienden a valorar la educación como medio de movilidad social, lo que se refleja en altos niveles de regulación

identificada. De manera similar Collazos Meza (2020) encontró que, aun cuando existen restricciones de recursos y apoyo familiar en algunos centros, las formas internalizadas de motivación (incluida la regulación identificada) aparecen con frecuencias relevantes, pues los estudiantes reconocen en la educación un medio para proyectos personales y oportunidades futuras. De manera integrada estas evidencias respaldan la interpretación de que los porcentajes más altos en regulación identificada y motivación interna al conocimiento observados en la muestra de Aplao reflejan una valoración intrínseca del aprendizaje que persiste pese a las limitaciones contextuales.

Por otro lado, el análisis dimensional muestra un patrón consistente respecto a la motivación, donde evidencia asociaciones más fuertes con la autoeficacia; específicamente, la motivación interna al conocimiento y la motivación interna al logro presentaron las correlaciones más elevadas. Por el contrario, la motivación mostró la asociación más débil con la autoeficacia, sugiriendo que la falta de motivación en esta población podría estar influenciada por distintos factores a las creencias de capacidad personal en cada estudiante. Estas relaciones se alinean con hallazgos nacionales, como la investigación de González (2024) realizada en Lima con estudiantes de secundaria, encontró una correlación positiva significativa entre la autoeficacia académica y la motivación al logro, lo que respalda la idea de que la autoeficacia está estrechamente vinculada a formas internas de motivación. Análogamente en una investigación internacional, un estudio con adolescentes de educación media reportó que la autoeficacia se correlaciona positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca mostraba una correlación más débil o incluso negativa Salazar & Pérez (2018), lo que coincide con la menor asociación que encontramos para la motivación más externa o ausente.

A su vez, en una fase intermedia se ubican las formas de motivación extrínseca; la regulación externa y la regulación introyectada las cuales mostraron asociaciones de fuerza media. Esto sería teóricamente esperable, ya que un estudiante puede sentirse eficaz para obtener una recompensa externa (una nota, un premio) o para evitar un castigo o sentimientos de culpa, sin que esto implique una concienciación profunda del valor de alguna actividad, no obstante sobresale el incremento sobre la regulación identificada, que presenta una asociación más fuerte, cuando el estudiante personalmente estaría valorando y aceptando la importancia de una actividad académica, la creencia de su propia capacidad para realizarla se vuelve mucho más relevante. Lo cual guarda sintonía con los hallazgos de Bernal (2024) en Lima, donde mediante un modelo de ecuaciones estructurales encontró una relación positiva entre la autoeficacia académica y las regulaciones motivacionales más internalizadas introyectada e identificada, así como con las regulaciones intrínsecas, a lo que sugiere que los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a sostener formas de motivación más autónomas. Del mismo modo, un estudio internacional mediante análisis de perfiles motivacionales latentes reportó que la autoeficacia tiene correlaciones moderadas con la regulación introyectada y también con la regulación identificada, mucho más altas que con la regulación externa, lo que refuerza la idea de que las formas de motivación más internalizadas están más vinculadas a la percepción de competencia real Kulakow y Jentsch (2025).

En contraste respecto a las motivaciones intrínsecas; la motivación interna al logro y en especial la motivación interna al conocimiento mostraron las asociaciones más consistentes con la autoeficacia, evidenciando un papel fundamental que ocupa esta variable dentro de la teoría de la autodeterminación. De manera coherente, este patrón de mayor vinculación entre la autoeficacia y las formas motivacionales más

autónomas ha sido reportado en estudios, en Arequipa, Valdivia (2025) encontró que las dimensiones intrínsecas de la motivación (interés por el aprendizaje y metas de logro) se correlacionan más fuertemente con la autoeficacia académica que las formas extrínsecas, lo que respalda la mayor relación observada en nuestra muestra rural.

En la misma línea, investigaciones internacionales longitudinales muestran que la autoeficacia y la motivación intrínseca (tanto al conocimiento como al logro) se relacionan de manera estrecha y recíproca a lo largo del tiempo, favoreciendo la persistencia y el rendimiento académico Wang et al. (2024); Zheng et al. (2020). En líneas generales, la evidencia empírica sugiere que la percepción de competencia personal es un determinante clave de las formas de motivación más internas, explicando por qué estas dimensiones presentan las correlaciones más elevadas con la autoeficacia en la presente investigación.

Por otro lado, respecto al análisis por variables sociodemográficas se evidenció hallazgos igualmente significativos; respecto a las diferencias por sexo, evidencia la ausencia de diferencias significativas por sexo en autoeficacia y en la mayoria de las dimensiones motivacionales. Asimismo, es importante destacar la excepción encontrada en la regulación introyectada, donde se observó una diferencia significativa ($p = 0.035$). Considerando esta ausencia general de diferencias por sexo es coherente con estudios previos que reportan pequeñas o nulas diferencias globales en autoeficacia académica y en motivación cuando se consideran medidas agregadas Huang (2013); Wong (2022). Sin embargo, la excepción encontrada en la regulación introyectada concuerda con investigaciones que señalan que las formas de regulación más internalizadas pero no totalmente autónomas, como la introyectada, pueden presentar patrones diferenciados por género, algunos estudios cualitativos y

cuantitativos han mostrado que los chicos y las chicas pueden experimentar y justificar la introyectada de forma distinta (p. ej., por presión social, expectativas o búsqueda de aprobación), lo que podría explicar la diferencia puntual observada en nuestra muestra Gillison et al. (2009); Gómez-López et al. (2025). De manera conjunta, la evidencia sugiere que mientras la percepción general de competencia académica y muchos componentes motivacionales pueden ser similares entre varones y mujeres, formas concretas de motivación internalizada (como la introyectada) pueden manifestar discrepancias de género que merecen mayor atención en contextos escolares locales.

De otro modo, respecto al análisis por grupos de edad, muestra evidencia estadísticamente significativa, específicamente en amotivación y la estabilidad de la autoeficacia durante la adolescencia. Los estudiantes del grupo más joven de 10 a 13 años presentaron niveles más altos de amotivación. Por otra parte, este patrón coincide con estudios longitudinales que documentan una disminución de la amotivación conforme los jóvenes avanzan en edad. Como en Symonds et al. (2019) encontraron que los indicadores de amotivación (desinterés, futilidad e inercia) tienden a disminuir desde la adolescencia hacia la adultez joven. En esa misma línea, en investigaciones peruanas como en Tsai et al. (2023) reportaron trayectorias de pérdida de motivación y esfuerzo durante la etapa temprana de la adolescencia (11–15 años) en una muestra grande de estudiantes peruanos, sugiriendo además que las condiciones excepcionales, pueden intensificar la caída de la motivación en los primeros años de secundaria. Asimismo, estudios que analizan la autoeficacia en muestras amplias de adolescentes evidencian relativa estabilidad entre grupos de edad y señalan que factores como las experiencias de dominio y el apoyo social explican más la variación en autoeficacia que la edad Kleppang et al. (2023). Considerando lo anterior, estas evidencias

respaldan la interpretación de los hallazgos: los niveles más altos de amotivación en el subgrupo 10–13 podrían obedecer a procesos de desarrollo y condiciones contextuales (menor personalización del aprendizaje, menos experiencias de dominio), mientras que la autoeficacia tiende a mantenerse relativamente estable durante la adolescencia salvo que intervengan experiencias significativas que la modifiquen.

Por otro lado, se muestra una significativa reducción en los niveles de amotivación observada en el grupo de edad de 14 a 16 años evidenciando un proceso de adaptación y reorganización motivacional característico de la adolescencia; como explican Skinner y Pitzer (2012), los estudiantes de esta edad han desarrollado repertorios más sofisticados de estrategias de autorregulación que les permiten navegar más efectivamente las demandas académicas, lo que se refleja en nuestros datos a través del incremento en las formas de motivación más autodeterminadas.

Resultados similares a la investigación de Symonds et al. (2019) reportaron que, a lo largo de las transiciones por las etapas educativas, la motivación aumenta y la amotivación disminuye conforme los jóvenes maduran. Asimismo, un estudio longitudinal que siguió percepciones de motivación y esfuerzo escolar durante los periodos de educación remota en Perú mostró cambios en las trayectorias motivacionales de los adolescentes y resalta que factores contextuales (como las condiciones de enseñanza durante la pandemia) pueden acelerar o moderar estos procesos de adaptación, lo cual ofrece un marco explicativo útil para interpretar la reducción de amotivación en el tramo de 14–16 años observado en nuestra muestra.

Por otro lado, respecto al grupo de edad de 17 a 19 años, muestra el perfil motivacional más diferenciado, caracterizado por los niveles más bajos de amotivación y las asociaciones más fuertes entre autoeficacia y motivación interna. Es

así que se evidencia una notable estabilidad de la autoeficacia a través de los tres grupos de edad lo cual constituye un hallazgo particularmente significativo. Como señala Bandura (1997), una vez establecidas, las creencias de eficacia muestran considerable resistencia al cambio debido a su naturaleza autorreferencial, observándose en nuestro estudio la consolidación de esquemas relativamente estables sobre capacidades académicas durante los primeros años de secundaria. En esta misma línea, investigaciones internacionales indican que la amotivación tiende a disminuir desde la adolescencia temprana hacia la adultez joven mientras aumentan o se estabilizan las formas intrínsecas de motivación y las percepciones de competencia Symonds et al. (2019). Asimismo, trabajos realizados en el contexto peruano han mostrado patrones análogos en estudiantes secundarios, donde la autoeficacia académica tiende a permanecer relativamente estable durante la adolescencia y se vuelve un predictor más confiable de la motivación intrínseca en los grupos de mayor edad, lo que coincide con la consolidación de esquemas autorreferenciales sobre capacidad descrita por Bandura (1997). De este modo, la evidencia sugiere que los hallazgos observados en nuestra muestra menor amotivación y mayores correlaciones entre autoeficacia y motivación interna en 17–19 años, reflejan procesos de maduración, acumulación de experiencias de dominio y mayor clarificación de metas académicas que caracterizan la transición hacia la adultez temprana.

Finalmente, con esta investigación se ha logrado no solamente determinar la existencia de una relación significativa entre la motivación académica y la autoeficacia en estudiantes de un área rural del nivel secundario, Asimismo los resultados revelan un gradiente de asociaciones en el que la autoeficacia se configura

como un pilar central para el desarrollo de la motivación intrínseca. Estos hallazgos no solo respaldan los fundamentos teóricos existentes, sino que aportan un marco de acción aplicable al contexto educativo rural, evidenciando que los primeros años de secundaria constituyen una ventana estratégica para intervenir en la amotivación y fortalecer las creencias de autoeficacia como un factor protector frente al desenganche académico.

## CONCLUSIONES

**Primera.** Se determinó que existe una correlación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre la motivación académica y la autoeficacia en los estudiantes de secundaria de la institución educativa rural del distrito de Aplao, confirmando que las creencias de autoeficacia se asocian consistentemente con mayores niveles de motivación académica.

**Segunda.** Se identificó que el nivel de motivación académica en los estudiantes es predominantemente medio, con mayor presencia en los niveles medio-alto y alto de las dimensiones de regulación identificada y motivación interna al conocimiento, reflejando una tendencia hacia la internalización de la motivación en el contexto rural estudiado.

**Tercera.** Se identificó que el nivel de autoeficacia en los estudiantes es mayoritariamente medio, lo que evidencia percepciones moderadas sobre sus capacidades académicas para organizar y ejecutar las acciones requeridas en su proceso de aprendizaje.

**Cuarta.** Se compararon las dimensiones de motivación académica según variables sociodemográficas, concluyendo que la amotivación presenta diferencias significativas por edad y grado académico, mientras que las demás dimensiones mantienen estabilidad, destacando la vulnerabilidad motivacional en los primeros años de secundaria.

**Quinta.** Se comparó la autoeficacia según variables sociodemográficas, concluyendo que no existen diferencias significativas por sexo, edad ni grado académico, evidenciando la estabilidad transversal de este constructo en la población estudiantil rural.

**Sexta.** Se analizó la correlación entre las dimensiones de motivación académica y autoeficacia, concluyendo que existe un gradiente de asociaciones donde las motivaciones internas muestran las relaciones más fuertes confirmando que la autoeficacia es particularmente crucial para el desarrollo de la motivación autodeterminada.

## SUGERENCIAS

**Primera.** Se sugiere a la institución educativa desarrollar modelos teóricos que integren la autoeficacia como variable mediadora central entre el contexto educativo rural y el desarrollo de la motivación académica. Es recomendable profundizar en la investigación del gradiente motivacional identificado, analizando los mecanismos psicológicos que explican la influencia diferencial de la autoeficacia en cada tipo de regulación motivacional.

**Segunda.** Se recomienda a los futuros investigadores que implementen diseños longitudinales que permitan establecer relaciones causales y trazar la evolución temporal de la relación entre autoeficacia y motivación académica. Sería valioso emplear metodologías mixtas que combinen instrumentos cuantitativos con técnicas cualitativas para comprender las experiencias subjetivas detrás de los patrones numéricos. Finalmente, se sugiere utilizar muestras más amplias y representativas que faciliten la comparación sistemática entre diferentes contextos rurales y urbanos.

**Tercera.** Se recomienda a los docentes implementar programas de fortalecimiento de la autoeficacia desde los primeros grados de secundaria, asimismo es crucial diseñar programas específicos de transición educativa para estudiantes de 10 a 13 años, orientados a prevenir la amotivación mediante mentorías entre pares y acompañamiento docente. Además, se sugiere capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas que promuevan climas motivacionales favorables a la autonomía.

**Cuarta.** Se sugiere a los docentes y auxiliares promover la conexión explícita entre los contenidos curriculares y las realidades, intereses y proyectos de vida de los estudiantes en el contexto rural.

**Quinta.** Se propone explorar el papel moderador de variables contextuales como el clima escolar, prácticas pedagógicas docentes y apoyo familiar en la relación autoeficacia-motivación. Finalmente, se sugiere para futuras investigaciones estudiar la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos rurales del Perú con características culturales y socioeconómicas diferenciadas.

## LIMITACIONES

**Primera.** El proceso de recolección coincidió con actividades institucionales programadas, lo que generó ajustes en el cronograma inicial de aplicación. Estas circunstancias afectaron la disponibilidad de algunos estudiantes durante las sesiones programadas.

**Segunda.** La participación estudiantil en eventos institucionales redujo el tamaño de la muestra en algunos momentos. Esta situación requirió reprogramaciones que influyeron en el proceso de recolección de datos.

**Tercera.** La aplicación de instrumentos se realizó en horarios fragmentados debido a la disponibilidad de la institución educativa, lo que generó variaciones en las condiciones de aplicación entre sesiones. Esta falta de uniformidad en el proceso pudo influir en la consistencia de las respuestas obtenidas por los participantes.

**REFERENCIAS:**


Agencia Andina. (2024). *Minedu: S/ 20 585 millones para el 2025 buscan darle al Perú una educación de calidad. Agencia Peruana de Noticias Andina*. https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-s-20585-millones-para-2025-buscan- darle-al-peru-una-educacion-calidad-1009446.

Albor, L., y Rodríguez, K. (2022). Estudios aplicados de la teoría de la autodeterminación en estudiantes y profesores, y sus implicaciones en la motivación, el bienestar psicosocial y subjetivo. Eleuthera, 24(1), 56–85. https://doi.org/10.17151/eleu.2022.24.1.4

Alfaro Gálvez, J. Y. (2024). *Autoeficacia académica y motivación académica en estudiantes de una institución educativa de Huancavelica* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Trujillo-UCT]. Repositorio Institucional UCT. https://repositorio.uct.edu.pe/handle/20.500.14520/5489

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.)". https://doi.org/10.1037/0000165-000

Atkinson, J. W. (1957). *Determinantes motivacionales de la conducta de riesgo. Psychological Review, 64* (6, Pt.1), 359–37 https://doi.org/10.1037/h0043445

Arias, J., Larico, E., Gomez, R., Herrera, G. (2023). *Motivación de Logro y la Autoeficacia Académica de los estudiantes del Centro preuniversitario de la Universidad Nacional de Juliaca en el año 2018.* https://doi.org/10.47190/rcsaw.v3i1.59

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Bernal Chávez, V. M. (2024). *Clima de aprendizaje en los estilos de motivación y autoeficacia en estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. http://hdl.handle.net/20.500.12404/26938 Repositorio PUCP https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440524000463.

Calvay, A. (2024). *Motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lambayeque.* [Tesis de grado, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS-Institucional. https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/13328?utm_source.

Cerna, C (2019). *Autoeficacia académica y hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundaria de colegio nacional del distrito de Carabayllo-Lima* [Tesis de grado, Universidad Cesar Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37628

Collazos Meza, K. E. (2020). *Motivación académica y funcionalidad familiar en estudiantes de secundaria* (Tesis de licenciatura). Universidad San Sebastián (Universidad San Martín de Porres / repositorio correspondiente). https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/8806/Karito%20Elizabeth%20Collazos%20Meza.pdf?sequence=1 (consultado en el repositorio institucional).

Condori, M. (2023). *Autoeficacia académica y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Unión]. https://repositorio.upeu.edu.pe/home.

Cotrina, R., & Rojas, L. (2024). “Niveles de motivación académica en estudiantes de una institución educativa secundaria rural de Huamachuco”. [Trabajo académico, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV-Institucional. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/160184?utm_source.

Cutipa, T., Osorio, L. F., & Navarro Cárdenas, M. (2024). “Engagement académico y autoeficacia académica como predictores de la procrastinación académica en adolescentes peruanos". [Trabajo de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional. https://repositorio.upeu.edu.pe/items/c229a268-acae-46c8-9484-05335f7ff555?utm_source.

Chana, Y., & Quispe, K. (2024). *Motivación académica y autoestima en los estudiantes de secundaria de Ilo-Perú.* Revista Ciencia y Tecnología – Para el Desarrollo – UJCM, 9(18), 44–55. http://dx.doi.org/10.37260/rctd.v9i18.10

Chirinos, V., & Ysla, S. (2022). *Motivación académica y rendimiento académico durante el tiempo de COVID-19 en estudiantes de secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional UCSM. https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/12275

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

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

Dweck, C. S. (2006). “Mindset: The new psychology of success. Random House”. https://adrvantage.com/wp-content/uploads/2023/02/Mindset-The-New- Psychology-of-Success-Dweck.pdf

Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, G., Mattos, E., Ramirez, F., (2012).” Propiedades Psicométricas de la escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Academicas (EAPESA)”. https://www.researchgate.net/publication/279204238_Propiedades_psicometricas_de_una_escala_de_autoeficacia_para_situaciones_academicas_en_estudiantes_universitarios_peruanos

Domínguez, S., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) en estudiantes universitarios peruanos. Revista de Psicología, 2(2), 27–39. https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8

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

Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2015). *Atribuciones causales en estudiantes universitarios: diferencias según género, edad y área de estudio*. Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, *6(1), 27–34.* https://doi.org/10.1016/j.rips.2015.01.001

Flores, E. C. (2022). Autoeficacia académica: análisis de estructura interna e invarianza en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. Revista PYR, Universidad San Ignacio de Loyola. (Artículo)

García-Fernández, J. M., C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz- Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de

Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51

García-Fernández, J. M., C. J., Vicent, M., Gonzálvez. C., Pérez Sánchez, A. M. y Lagos San Martín, N. (2016). Validación de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en Chile y su relación con las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, *41*(1), 118-131.

González Llamoctanta, P. P. (2024). *Autoeficacia académica y motivación en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Naciones Unidas – Villa El Salvador* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica de Trujillo. Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.14520/10779

Gómez-López, M., et al. (2025). *Self-determination in secondary school students and their teachers: Relations with motivation, basic psychological needs and well-being.* Frontiers in Psychology. Recuperado de https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2025.1571559/full

Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). Motivation and self-efficacy in secondary education: A structural equation model. Journal of Psychodidactics, 24(2), 120–128.

Gillison, F., Standage, M., & Skevington, S. M. (2009). *Exploring the experience of introjected regulation for exercise through qualitative interviews*. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_GillisonEtAl_PSE.pdf.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7ª ed.). McGraw-Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*. https://www.semanticscholar.org/paper/Gender-differences-in-academic-self-efficacy%3A-a-Huang/2e775c7e78d319635492ef5df605ff0dbfae2249

Iraola, M., Chávez, A., Flores, F. (2022). *Motivación autónoma, autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios de Lima.* Revista Electrónica Educare, 26(3), 1–19. https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e190177

Kleppang, A. L., Steigen, A. M., & Finbråten, H. S. (2023). Explaining variance in self-efficacy among adolescents: The association between mastery experiences, social support, and self-efficacy. BMC Public Health, 23, 1665. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16603-w

Kulakow, S., & Jentsch, A. (2025). Mixed motivational regulation: Latent profile analyses of self-determined motivation and their consequences for behavioral outcomes. Social Psychology of Education, 28, Article 187. https://doi.org/10.1007/s11218-025-10140-7

León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences, 43*, 156–163. https://selfdeterminationtheory.org/wpcontent/uploads/2021/03/2015_LeonNunezLiew_SDTandSTEM.pdf.

Mantilla, J. (2023). *Autoeficacia Académica y Motivación Académica en estudiantes de una institución educativa de Huancavelica, 2023* [Tesis de grado, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI] https://repositorio.uct.edu.pe/items/51272bc4-fb13-41ae-a228-6969076ead76

Mestas, C. (2024). *Motivación académica y mentalidad de crecimiento en estudiantes de secundaria de Arequipa* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín].

Morales, Y., Luque, Y. (2024). *Autoeficacia y motivación académica en estudiantes de secundaria de una I.E. rural del distrito de La Joya, Arequipa 2024* [Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. https://hdl.handle.net/20.500.12773/19195

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education"*, 7(2), 133–144.

Navarro, J., & Domínguez, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 4(2), 45–56.*

Nores, A., Torres, R., Palomino, R., Cuenca, N., & Ibarguen, F. (2023). Autoeficacia en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Martín de Porres, Lima – Perú. [Artículo]. *Revista de Climatología,*

23, 3579–3585. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3579-3585

Olazo, A. (2020). *Autoeficacia académica y procrastinación en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/

Oros, L. B., Zárate, M. S., & Dante, A. (2020). Mentalidad de crecimiento, estrategias de autorregulación y rendimiento en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Evaluar, 20(2), 1–14*.

Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. The Journal of Educational Research, 95(1), 27–35. https://doi.org/10.1080/00220670109598780

Pajuelo, M. (2021). *Autoeficacia Académica en el Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes de Quinto de Secundaria de la I.E. 2026.* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo] https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/73143

Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta"*, 9(21), 185-219. http://dx.doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). "*Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.)". Pearson. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292055251_A24621767/previe w-9781292055251_A24621767.pdf

Ramos, K. (2017). *Autoeficacia académica y motivación escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Lima* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Remón, S. (2013). *Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a colegios católicos de Lima Metropolitana*. [Tesis para obtener el grado de magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima]. https://hdl.handle.net/20.500.12672/3404

Ryan, M., & Deci, E. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Salazar-Moyano, L., & Pérez, A. (2018). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, *21*(1), 45–57. actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.com

Symonds, J., Schoon, I., Eccles, J., & Salmela-Aro, K. (2019). The development of motivation and amotivation to study and work across age-graded transitions in adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(6), 1131–1145. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01003-4.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26(3–4), 207–231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 159–

172. https://doi.org/10.1080/10573560308219

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008).”Motivation in education: Theory, research, and applications” (3rd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292055251_A24621767/previe w-9781292055251_A24621767.pdf

Silva, A., & Dweck, C. S. (2022). “Growth mindset as a buffer in academic adversity: Cross-cultural perspectives. Journal of Educational Psychology”, 114(4), 719–735. https://doi.org/10.1037/edu0000702

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of Research on Student Engagement (pp. 21–44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2.

Sulca, R., & Quiroz, G. (2021). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Balance's, 9(13), 55–59.* https://revistas.unas.edu.pe/index.php/Balances/article/view/250

Tsai, Y.-H., Janssen, T. W. P., Vu, T.-V., Meeter, M., van Atteveldt, N. M., Jansen, B. R. J., & Magis-Weinberg, L. (2023). Trajectories of early adolescents' perceptions of school motivation and effort during the pandemic in Perú: A four time point longitudinal observational study. Acta Psychologica, 239, 103984. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103984.

Torres, K. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de motivación académica (EMA) para estudiantes del nivel secundario del distrito de Tarapoto* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. https://hdl.handle.net/20.500.12692/60354

Valdivia, M. (2025). *Motivación académica y autoeficacia en estudiantes de 4º y 5º de secundaria de una institución educativa de Arequipa* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio UCSM. https://hdl.handle.net/20.500.12920/14819

Vallerand, R., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). Construction and validation of the Academic Motivation Scale (AMS). *Canadian Journal of Behavioural Science, 21(3), 300–317.*

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senecal, C. y Vallieres, E. (1993). Evaluación de la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación en educación: Evidencia sobre la validez concurrente y de constructo de la Escala de Motivación Académica". *Educational and Psychological Measurement, 53* (1), 159-172. https://doi.org/10.1177/0013164493053001018

Villegas, P., Mendoza, L., & Sánchez, A. (2023). "Expectativas de logro, valor académico e indicadores de persistencia escolar en adolescentes peruanos". Revista Peruana de Psicología Educativa, 14(2), 123–137.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. Educational and Psychological Measurement, 68(3), 443–463

Zhao, S., Wang, Y., & Zheng, Y. (2024). The mediating role of academic self-efficacy between self-control and academic achievement: Evidence from a large university sample. Educational Psychology, 44(2), 134–152. https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2289132

Zheng, B., et al. (2020). Self-efficacy, academic motivation, self-regulated learning and academic achievement. *BMC/Journal* (2020). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8368447/.

Zimmerman, BJ (2000). Alcanzando la autorregulación: Una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación"* (pp. 13-39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978- 012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. En F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy and adolescence* (pp. 45–69). Information Age Publishing.

Wang, J., et al. (2024). Navigating the school transition: Within- and between-person relations between academic self-efficacy, intrinsic academic motivation, and school relatedness. *Journal/Source* (2024).

Wong, M. M. A. (2022). Procrastinación académica y tipos de motivación en estudiantes de secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (Artículo). Recuperado de https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/286

Weiner, B. (1986). "*An attributional theory of motivation and emotion"*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1

Wigfield, A., Gladstone, J., & Cambria, J. (2022). Expectancy-value theory: cómo las expectativas y el valor académico promueven el compromiso y persistencia en contextos universitarios. *Educational Psychology Review, 34(3), 567–589.* https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9

Wu, X., Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Linnenbrink-Garcia, L. (2022). A person-centered approach to student motivation: Profiles of motivation and their links to academic outcomes in college students. Learning and Individual Differences, 94, 102115. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115

## Anexos

### Anexo 1

### Escala de Motivación Académica

# Escala de motivación académica (EMA)

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 |
| 11 | Por el placer que me produce leer escritores interesantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18 | Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | No se bien porqué vengo al colegio, y sinceramente, no me importa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22 | Para ganar un salario mejor en el futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan. | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en al colegio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## Anexo 2

## Escala de Autoeficacia

ESCALA DE AUTOEFICACIA PERCIBIDA ESPECÍFICA DE SITUACIONES ACADÉMICAS

APELLIDOS Y NOMBRE.....EDAD.....
CENTRO.....CIUDAD.....
.. FECHA.....
CURSO/GRUPO..... A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

1. = Nunca.
2. = Algunas veces.
3. = Bastantes veces.
4. = Siempre.

¡Por favor, no dejes ninguna pregunta sin responder!

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Soy de esas personas que no necesita estudiar para aprobar una signatura o pasar un curso completo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Creo que estoy preparado/a y bastante capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983).

## Anexo 3

## Ficha Sociodemográfica

**Ficha Sociodemográfica**

**Instrucciones:** Marca con una "X" la opción que corresponda o completa la información solicitada.

**1. Edad:** _____ años

**2. Sexo:**

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Otro: _____

**3. Grado que cursa actualmente:**

☐ 1° de secundaria

☐ 2° de secundaria

☐ 3° de secundaria

☐ 4° de secundaria

☐ 5° de secundaria

**Anexo 4**

**Consentimiento Informado**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES O APODERADOS**

**Estimado padre, madre o apoderado:**

Por medio de la presente, se le informa que su hijo/a está siendo invitado/a a participar de manera voluntaria en un estudio de investigación psicológica cuyo propósito es analizar los niveles de motivación académica y autoeficacia en estudiantes del nivel secundario.

Para ello, se aplicarán los siguientes cuestionarios: Escala de Motivación Académica y la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. La aplicación se llevará a cabo en el horario escolar, con una duración aproximada de 15 a 20 minutos. La participación de su hijo/a no representa ningún riesgo y se garantizará el respeto de sus derechos en todo momento.

Es importante que usted sepa que:

- Toda la información recolectada será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos y del presente estudio de investigación.
- Los resultados del estudio no afectarán el rendimiento académico ni la evaluación escolar de los estudiantes.
- No hay beneficios económicos ni materiales, pero los resultados contribuirán al **conocimiento científico sobre el aprendizaje y la motivación escolar.**

---

**Autorización:**

**Declaro que he sido debidamente informado/a sobre los objetivos y características del estudio, y autorizo la participación voluntaria de mi hijo/a en la evaluación psicológica correspondiente.**

_____

**Nombre Padre o apoderado:**

**EVALUADOR: Gustavo Pinares DNI: 71862104**

_____

**DNI:**