



Revista Hambatu Science

Ambato – Ecuador / ISSN 3151-815X (en línea) / julio - septiembre 2026

Volumen 1, Número 3

<https://doi.org/10.63862/rhs-v1n3-24-55-2026>

Amotivación y rendimiento académico en estudiantes de telesecundaria rural: un estudio correlacional en el sur de Sonora

*Academic Amotivation and Academic Achievement in Rural
Lower Secondary School Students: A Correlational Study in
Southern Sonora*

Misael Enríquez Félix
Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

Jesús Ernesto Zavala Figueroa
Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario # 97

Guillermo Coronado Alcantar
Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

Karina Guadalupe Flores Hoyos
Centro Regional de Educación Normal

Gustavo Morales Morales
Escuela Normal Superior Plantel Navojoa



DOI: <https://doi.org/10.63862/rhs-v1n3-24-55-2026>

Amotivación y rendimiento académico en estudiantes de telesecundaria rural: un estudio correlacional en el sur de Sonora

Misael Enríquez Félix

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

ensn.menriquez@creson.edu.mx

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

Navojoa, Sonora, México.

Karina Guadalupe Flores Hoyos

Centro Regional de Educación Normal

cren.kflores@creson.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0000-13568664>

Navojoa, Sonora, México.

Jesús Ernesto Zavala Figueroa

Centro de Bachillerato Tecnológico
Agropecuario # 97.

Jesuszavala@dgetaycm.sems.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0008-2641-1138>

Etchojoa, Sonora México.

Gustavo Morales Morales

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

gustavomm@creson.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0002-0194-150X>

Navojoa, Sonora, México.

Guillermo Coronado Alcantar

Escuela Normal Superior Plantel Navojoa

gcoronado@creson.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0002-4662-8568>

Navojoa, Sonora, México.

Recibido: 2026-06-22

Aceptado: 2026-06-27

Publicado: 2026-07-03

Resumen

La motivación académica constituye uno de los factores psicológicos más relevantes para comprender el desempeño escolar; sin embargo, existe escasa evidencia sobre su comportamiento en estudiantes de telesecundaria que cursan su formación en contextos rurales. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre los tipos de motivación académica y el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de una telesecundaria rural del sur de Sonora. Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional y corte transversal. La muestra estuvo integrada por 44 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. La motivación académica se evaluó mediante la Escala de Motivación Académica (EMA), mientras que el rendimiento académico se obtuvo a partir del promedio oficial de calificaciones. El análisis de los datos incluyó estadísticos descriptivos, el coeficiente Alfa de Cronbach, pruebas de normalidad y correlaciones de Pearson. La EMA mostró una adecuada consistencia interna ($\alpha = .828$). En la muestra total no se identificaron correlaciones estadísticamente significativas entre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el rendimiento académico. No obstante, en una submuestra de estudiantes se encontró una correlación negativa moderada y significativa entre la amotivación y el rendimiento académico ($r = -.428, p = .023$), lo que indica que mayores niveles de amotivación se asociaron con menores promedios escolares. Se concluye que la amotivación representa un factor de riesgo para el desempeño académico en estudiantes de telesecundaria rural y que su atención constituye una oportunidad para fortalecer estrategias pedagógicas orientadas a favorecer el compromiso escolar y prevenir el rezago educativo.

Palabras clave: amotivación; motivación académica; rendimiento académico; telesecundaria rural; Teoría de la Autodeterminación.

Academic Amotivation and Academic Achievement in Rural Lower Secondary School Students: A Correlational Study in Southern Sonora

Abstract

Academic motivation is one of the most relevant psychological factors associated with students' academic achievement; however, evidence regarding its role in rural lower secondary schools remains limited. This study aimed to examine the relationship between different types of academic motivation and academic achievement among second-grade students attending a rural lower secondary school in southern Sonora, Mexico. A quantitative approach with a non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional design was employed. The sample consisted of 44 students selected through non-probability purposive sampling. Academic motivation was assessed using the Academic Motivation Scale (AMS), whereas academic achievement was measured through students' official grade point averages. Data analysis included descriptive statistics, Cronbach's alpha, normality tests, and Pearson correlation analyses. The Academic Motivation Scale demonstrated adequate internal consistency ($\alpha = .828$). No statistically significant correlations were found between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement in the overall sample. However, a subsample analysis revealed a moderate and statistically significant negative correlation between amotivation and academic achievement ($r = -.428$, $p = .023$), indicating that higher levels of amotivation were associated with lower academic performance. These findings suggest that academic amotivation represents a risk factor for academic achievement among students attending rural lower secondary schools and highlight the importance of implementing educational strategies aimed at preventing amotivation and strengthening students' engagement with learning.

Keywords: academic amotivation; academic motivation; academic achievement; rural lower secondary school; Self-Determination Theory.

Introducción

El rendimiento académico constituye uno de los principales indicadores de la calidad educativa y del logro de los aprendizajes esperados. Sin embargo, su explicación trasciende las capacidades cognitivas del estudiante, ya que intervienen factores personales, sociales, familiares y escolares que condicionan el proceso de aprendizaje. Entre estos factores, la motivación académica ha sido ampliamente reconocida como un elemento determinante para comprender por qué algunos estudiantes perseveran ante las dificultades mientras otros desarrollan conductas de apatía, abandono o bajo desempeño escolar.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, la motivación académica no debe entenderse únicamente como la cantidad de interés que posee un estudiante, sino como la calidad de las razones que orientan su conducta hacia el aprendizaje. En este sentido, Deci y Ryan distinguen diferentes formas de motivación que se distribuyen a lo largo de un continuo, desde la motivación intrínseca, caracterizada por el interés y disfrute inherentes al aprendizaje, hasta la motivación extrínseca, basada en recompensas o consecuencias externas, culminando en la amotivación, estado en el que el estudiante no encuentra razones para involucrarse en las actividades académicas. Este último representa una condición especialmente preocupante debido a su asociación con el desinterés escolar, la disminución del esfuerzo, el ausentismo y el abandono educativo.

Diversas investigaciones desarrolladas en distintos contextos educativos han documentado una relación positiva entre la motivación académica y el rendimiento escolar, señalando que estudiantes con mayores niveles de motivación suelen obtener mejores resultados académicos y mostrar una mayor persistencia ante los desafíos del aprendizaje. Asimismo, se ha demostrado que factores como el clima del aula, la retroalimentación docente, la percepción de autoeficacia y el apoyo familiar influyen significativamente en el desarrollo de la motivación. No obstante, la evidencia disponible también muestra que dicha relación puede variar dependiendo del contexto sociocultural, las condiciones económicas y las características propias de cada modalidad educativa.

En México, y particularmente en las comunidades rurales atendidas por el subsistema de Telesecundaria, persisten condiciones sociales y educativas que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes frente a procesos de desmotivación. Las limitaciones económicas, el acceso

restringido a recursos educativos, las condiciones geográficas y las particularidades del contexto comunitario representan desafíos adicionales para el logro de aprendizajes significativos. En estos escenarios resulta indispensable comprender cuáles dimensiones de la motivación ejercen una mayor influencia sobre el rendimiento académico, con el propósito de diseñar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades reales de los estudiantes.

Aunque durante los últimos años se han incrementado las investigaciones relacionadas con la motivación académica, la mayoría de los estudios se han desarrollado en contextos urbanos o en niveles educativos distintos a la educación básica rural. En consecuencia, aún existe limitada evidencia empírica sobre el comportamiento de los distintos tipos de motivación en estudiantes de telesecundaria, particularmente en comunidades del sur del estado de Sonora. Esta ausencia de información dificulta la construcción de estrategias de intervención sustentadas en evidencia científica que respondan a las características específicas de este subsistema educativo.

Partiendo de este vacío de conocimiento, la presente investigación analiza la relación existente entre los distintos tipos de motivación académica y el rendimiento escolar de estudiantes de segundo grado de una telesecundaria rural ubicada en el sur de Sonora. Para ello se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, alcance descriptivo-correlacional y corte transversal, utilizando la Escala de Motivación Académica (EMA) y los registros oficiales de calificaciones como instrumentos para evaluar ambas variables.

A diferencia de investigaciones que analizan la motivación como un constructo global, este estudio examina de manera diferenciada la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación, permitiendo identificar cuál de estas dimensiones mantiene una asociación significativa con el rendimiento académico. Esta aproximación aporta evidencia útil para comprender la dinámica motivacional en contextos rurales y ofrece elementos que pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas, el diseño de intervenciones educativas y la implementación de estrategias de prevención del rezago y del abandono escolar.

En consecuencia, el objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre los tipos de motivación académica y el rendimiento académico de estudiantes de segundo grado de una telesecundaria rural del sur de Sonora, identificando particularmente el papel que desempeña la amotivación como posible factor asociado al desempeño escolar.

Marco Teórico

La motivación académica desde diversas perspectivas

La motivación académica constituye uno de los constructos más relevantes dentro de la psicología educativa debido a su capacidad para explicar la manera en que los estudiantes inician, orientan y mantienen conductas dirigidas al aprendizaje. Su importancia radica en que trasciende la simple disposición para realizar actividades escolares, al involucrar procesos cognitivos, afectivos y conductuales que determinan el esfuerzo, la persistencia y el compromiso con las metas educativas. Aunque existe consenso respecto a su influencia sobre el aprendizaje, su conceptualización ha evolucionado a partir de diferentes enfoques teóricos, los cuales han intentado explicar qué impulsa a una persona a aprender y por qué dicho impulso puede fortalecerse o disminuir dependiendo de las características del individuo y del contexto educativo (Pereira, 2009).

Desde una perspectiva psicológica, la motivación puede entenderse como un proceso dinámico que activa, dirige y sostiene la conducta hacia el logro de determinados objetivos. Pereira (2009) señala que este proceso comprende tres componentes esenciales: la activación de la conducta, la dirección hacia una meta específica y la persistencia necesaria para mantener el esfuerzo hasta alcanzarla. Esta definición permite comprender que la motivación no representa un rasgo permanente del estudiante, sino un proceso susceptible de modificarse por la interacción entre variables personales, familiares, sociales y escolares.

En este mismo sentido, Marina (1997) sostiene que la motivación académica no surge de manera espontánea, sino que es el resultado de una interacción continua entre las características del estudiante y el ambiente en el que aprende. Aspectos como las creencias sobre las propias capacidades, las emociones experimentadas durante el aprendizaje, la relación con los docentes, el clima escolar e incluso las condiciones socioeconómicas pueden fortalecer o debilitar el interés por aprender. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en contextos educativos rurales, donde las condiciones del entorno suelen representar desafíos adicionales para la permanencia y el desempeño escolar.

La comprensión actual de la motivación académica es producto de un proceso de evolución teórica. Uno de los primeros enfoques fue el conductismo, el cual interpretó la motivación como una respuesta derivada de estímulos externos. Desde esta perspectiva, el comportamiento del

estudiante se explica mediante principios de reforzamiento, en los que las recompensas incrementan la probabilidad de repetir determinadas conductas, mientras que los castigos favorecen su disminución. Batista Silva et al., (2010) indican que esta corriente ejerció una influencia significativa sobre los modelos educativos tradicionales, donde el aprendizaje dependía en gran medida de premios, calificaciones o sanciones aplicadas por el docente.

No obstante, diversos autores han señalado las limitaciones de esta explicación para comprender la complejidad del aprendizaje humano. Schunk (2012) argumenta que reducir la motivación al efecto de recompensas externas implica ignorar procesos internos como las expectativas, las metas personales, las emociones y las creencias de autoeficacia. De manera similar, Pereira (2009) sostiene que un estudiante que actúa únicamente para obtener un incentivo externo desarrolla una dependencia hacia dicho estímulo, por lo que su interés por aprender disminuye cuando la recompensa desaparece. En consecuencia, aunque el conductismo permitió comprender algunos mecanismos básicos del aprendizaje, resulta insuficiente para explicar la permanencia del esfuerzo académico en situaciones donde no existen reforzadores inmediatos.

Como respuesta a estas limitaciones surgió la perspectiva humanista, la cual desplazó el interés desde los estímulos externos hacia las necesidades y potencialidades del individuo. En este enfoque, Abraham Maslow (1943) propuso que la conducta humana se encuentra organizada en una jerarquía de necesidades, donde las necesidades fisiológicas, de seguridad, pertenencia y estima constituyen la base para alcanzar niveles superiores relacionados con el crecimiento personal y la autorrealización. Posteriormente, Maslow (1991) amplió esta propuesta al distinguir entre necesidades de deficiencia y necesidades de crecimiento, enfatizando que el desarrollo humano depende de la satisfacción progresiva de ambas categorías.

La teoría de Maslow adquiere especial relevancia al analizar poblaciones escolares que viven en condiciones de vulnerabilidad. McLeod (2024) explica que las necesidades de deficiencia emergen cuando el individuo experimenta carencias que requieren atención inmediata, de modo que concentran gran parte de sus recursos cognitivos y emocionales. En consecuencia, cuando un estudiante enfrenta problemas relacionados con la alimentación, la seguridad familiar o la estabilidad económica, es probable que disminuya su disposición para involucrarse plenamente en actividades académicas.

Sin embargo, la explicación de la motivación no puede limitarse únicamente a la satisfacción de necesidades. Los enfoques cognitivos incorporaron procesos relacionados con la interpretación que las personas realizan sobre sus experiencias de éxito y fracaso. Bandura (1977, 1993) demostró que la percepción de autoeficacia influye directamente sobre la elección de tareas, el esfuerzo invertido y la persistencia ante las dificultades. Los estudiantes que confían en su capacidad para aprender suelen asumir retos académicos con mayor seguridad y muestran una mayor disposición para perseverar frente a los obstáculos, mientras que quienes poseen una baja percepción de competencia tienden a evitar actividades que consideran difíciles.

En esta misma línea, Schunk (2012) plantea que las creencias motivacionales se construyen mediante cuatro fuentes principales: la experiencia directa derivada de los propios éxitos y fracasos, el aprendizaje vicario al observar el desempeño de otras personas, la persuasión verbal proveniente de docentes y figuras significativas, y los estados fisiológicos y emocionales experimentados durante el proceso de aprendizaje. Estos elementos explican por qué la motivación puede modificarse conforme cambian las experiencias escolares del estudiante y la manera en que interpreta dichas experiencias.

La teoría de las atribuciones causales propuesta por Weiner (1985) complementa esta perspectiva al señalar que la interpretación de las causas del éxito o del fracaso condiciona la motivación futura. Cuando los estudiantes atribuyen sus resultados negativos a factores internos, estables e incontrolables, como la falta de capacidad, es más probable que desarrollen sentimientos de indefensión y reduzcan su esfuerzo académico. Por el contrario, cuando atribuyen sus resultados al esfuerzo, las estrategias empleadas o factores susceptibles de cambio, aumenta la expectativa de éxito y la disposición para continuar aprendiendo. Este planteamiento ha contribuido a explicar fenómenos como la desmotivación, el abandono de tareas y las conductas de autoprotección descritas posteriormente por Covington (1984).

La evolución de estas perspectivas condujo al desarrollo de modelos integradores que consideran simultáneamente variables cognitivas, afectivas y contextuales. Entre ellos, la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985, 2000) representa uno de los referentes más sólidos para el estudio de la motivación académica. A diferencia de los enfoques centrados únicamente en la intensidad de la motivación, esta teoría sostiene que la calidad de

las razones que impulsan la conducta constituye el principal factor explicativo del compromiso escolar. Desde esta perspectiva, la motivación se organiza en un continuo que comprende la motivación intrínseca, diversas formas de motivación extrínseca y la amotivación, categorías que permiten comprender con mayor precisión las diferencias observadas en el comportamiento académico de los estudiantes.

Finalmente, otros modelos complementan esta explicación. Eccles y Wigfield (2002) sostienen que la decisión de involucrarse en una tarea depende tanto de la expectativa de éxito como del valor que el estudiante atribuye a dicha actividad. En términos similares, Virijivich (2023) argumenta que la motivación adquiere mayor estabilidad cuando el aprendizaje se integra al proyecto de vida del estudiante y se percibe como un medio para alcanzar metas personales y profesionales. Estas aportaciones muestran que la motivación académica es un fenómeno multidimensional cuya comprensión requiere integrar factores individuales, escolares y sociales. Bajo esta perspectiva, el presente estudio adopta la Teoría de la Autodeterminación como marco de referencia para analizar la relación entre los distintos tipos de motivación y el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria en un contexto rural, al considerar que dicho modelo ofrece una explicación más amplia sobre la calidad de la motivación y sus implicaciones en el desempeño escolar.

La Teoría de la Autodeterminación como fundamento de la motivación académica

La evolución de las teorías motivacionales permitió transitar de modelos centrados en los estímulos externos hacia enfoques que consideran la interacción entre factores cognitivos, afectivos y sociales. Entre estos, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan, se ha consolidado como uno de los marcos conceptuales con mayor respaldo empírico para explicar la conducta humana en contextos educativos. Su principal aportación consiste en demostrar que el aprendizaje no depende únicamente de la intensidad de la motivación, sino de la calidad de las razones que impulsan al estudiante a participar en las actividades escolares (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020).

A diferencia de los enfoques conductistas, que explican la conducta mediante recompensas y sanciones, la TAD plantea que los estudiantes desarrollan diferentes niveles de compromiso dependiendo del grado en que sus acciones son experimentadas como autónomas. En este

sentido, la teoría rechaza la idea tradicional de clasificar a los alumnos como "muy motivados" o "poco motivados", argumentando que dos estudiantes pueden mostrar niveles similares de esfuerzo, pero responder a razones completamente distintas para aprender. Mientras uno puede estudiar por interés y satisfacción personal, otro puede hacerlo únicamente para evitar un castigo o cumplir con una obligación. Aunque ambas conductas producen un comportamiento observable similar, las consecuencias sobre el aprendizaje, la persistencia y el bienestar son diferentes (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020).

El elemento central de esta teoría es el continuo de autodeterminación, el cual organiza la motivación de acuerdo con el grado de autonomía que experimenta el individuo. En uno de los extremos se encuentra la amotivación, caracterizada por la ausencia de intención para actuar; posteriormente aparecen distintas formas de motivación extrínseca, cuya regulación puede variar desde un control completamente externo hasta formas altamente interiorizadas; finalmente, en el extremo de mayor autodeterminación se ubica la motivación intrínseca, donde la actividad se realiza por el interés, el disfrute y la satisfacción inherentes al propio aprendizaje (Deci & Ryan, 1985; Martín-Albo et al., 2007).

Esta clasificación permitió superar la visión dicotómica que predominó durante varias décadas, en la cual la motivación intrínseca y extrínseca eran consideradas categorías opuestas. De acuerdo con Martín-Albo et al. (2007), las distintas formas de regulación extrínseca representan un proceso gradual de interiorización mediante el cual las personas pueden transformar conductas inicialmente impulsadas por factores externos en acciones asumidas como propias. Esta aportación resulta especialmente relevante en el ámbito escolar, ya que demuestra que la motivación puede fortalecerse mediante experiencias educativas que favorezcan la autonomía y el sentido personal del aprendizaje.

Uno de los postulados más influyentes de la TAD establece que toda persona posee tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción favorece el desarrollo de una motivación más autodeterminada: autonomía, entendida como la percepción de actuar por decisión propia; competencia, relacionada con la sensación de eficacia para enfrentar los retos académicos; y relación, que hace referencia al establecimiento de vínculos significativos con otras personas dentro del entorno escolar (Ryan & Deci, 2020). Cuando estas necesidades son satisfechas, los estudiantes muestran mayores niveles de compromiso, persistencia, bienestar y aprendizaje

significativo; en cambio, cuando dichas necesidades son frustradas, aumenta la probabilidad de desarrollar apatía, bajo compromiso y conductas de abandono escolar.

Las investigaciones desarrolladas durante las últimas décadas respaldan ampliamente estos planteamientos. Vallerand et al. (1992) diseñaron la Escala de Motivación Académica (EMA) con el propósito de evaluar empíricamente las distintas formas de motivación propuestas por la teoría. Posteriormente, diversos estudios confirmaron la validez del instrumento en distintos contextos culturales y niveles educativos, convirtiéndolo en uno de los instrumentos más utilizados para analizar la motivación académica. En el contexto hispanoamericano, Martín-Albo et al. (2007) y Moreno et al., (2009) reportaron propiedades psicométricas satisfactorias, confirmando la utilidad del modelo para estudiar los procesos motivacionales en estudiantes de habla hispana.

La evidencia reciente continúa respaldando la vigencia de este marco teórico. Ryan y Deci (2020) sintetizan más de cuatro décadas de investigación demostrando que las prácticas docentes que promueven la autonomía, ofrecen retroalimentación constructiva y favorecen la participación activa del estudiante incrementan la motivación autodeterminada y mejoran indicadores relacionados con el bienestar, la permanencia escolar y el rendimiento académico. En un sentido similar, Virijivich (2023) plantea que la motivación adquiere mayor estabilidad cuando el aprendizaje se integra al proyecto de vida del estudiante, permitiéndole atribuir significado personal a las actividades escolares y visualizar la educación como un medio para alcanzar metas futuras.

En contraste, cuando el estudiante percibe que sus acciones carecen de sentido, que sus esfuerzos no producen resultados o que las actividades escolares son impuestas sin posibilidad de participación, pueden desarrollarse procesos de regulación controlada que, progresivamente, derivan en amotivación. Desde esta perspectiva, la ausencia de motivación no representa únicamente una falta de interés por aprender, sino el resultado de experiencias escolares que limitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y reducen la percepción de control sobre el propio aprendizaje (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020).

La pertinencia de la Teoría de la Autodeterminación para la presente investigación radica en que proporciona un marco conceptual sólido para explicar las diferencias observadas en el rendimiento académico desde la calidad de la motivación y no únicamente desde su intensidad.

En consecuencia, el estudio adopta este modelo como fundamento para analizar la relación entre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación en estudiantes de telesecundaria rural, utilizando la Escala de Motivación Académica como instrumento de medición por su amplia validación empírica y su coherencia con los objetivos de la investigación.

Tipos de motivación académica

La motivación académica no constituye un fenómeno homogéneo; por el contrario, diferentes estudiantes pueden involucrarse en una misma actividad escolar impulsados por razones distintas. Esta premisa representa uno de los principales aportes de la Teoría de la Autodeterminación, la cual propone que la conducta académica debe comprenderse a partir del grado de autonomía que experimenta el estudiante y no únicamente por la cantidad de motivación que manifiesta (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). Bajo este enfoque, la Escala de Motivación Académica (EMA), desarrollada por Vallerand et al. (1992), distingue tres grandes dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, las cuales representan diferentes formas de regulación de la conducta y permiten comprender con mayor precisión el comportamiento de los estudiantes frente al aprendizaje.

Motivación intrínseca

La motivación intrínseca constituye el nivel más alto de autodeterminación dentro del continuo motivacional. Se presenta cuando el estudiante participa en una actividad por el interés, el disfrute o la satisfacción inherentes al propio aprendizaje, sin esperar recompensas externas. En este caso, el conocimiento adquiere un valor por sí mismo y el proceso de aprender se convierte en la principal fuente de motivación (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020).

Vallerand et al. (1992) proponen que la motivación intrínseca puede manifestarse mediante tres orientaciones principales: la motivación por conocer, relacionada con la curiosidad intelectual y el deseo de comprender nuevos contenidos; la motivación por lograr, asociada con la satisfacción derivada de superar retos y alcanzar metas personales; y la motivación por experimentar estímulos, caracterizada por el placer que generan determinadas actividades académicas. Esta clasificación permitió ampliar la comprensión del aprendizaje, demostrando que el interés del estudiante puede originarse por diferentes experiencias positivas vinculadas con la actividad escolar.

Diversas investigaciones han demostrado que la motivación intrínseca favorece procesos de aprendizaje profundo, mayor autorregulación, persistencia y bienestar escolar. Schunk (2012) sostiene que los estudiantes intrínsecamente motivados desarrollan estrategias cognitivas más elaboradas, muestran mayor disposición para resolver problemas complejos y perseveran con mayor facilidad frente a las dificultades académicas. De manera similar, Bandura (1993) explica que la percepción de autoeficacia fortalece la motivación intrínseca al incrementar la confianza del estudiante para enfrentar nuevos desafíos académicos.

Desde la teoría expectativa-valor, Eccles y Wigfield (2002) complementan esta explicación al señalar que el interés por aprender depende no solo de la percepción de competencia, sino también del valor que el estudiante atribuye a la actividad. Cuando una tarea posee significado personal, utilidad futura o despierta interés genuino, aumenta la probabilidad de que el estudiante participe por iniciativa propia y mantenga un compromiso sostenido con el aprendizaje. Esta idea coincide con lo planteado por Virijivich (2023), quien afirma que la motivación intrínseca se fortalece cuando el aprendizaje forma parte del proyecto de vida del estudiante y se percibe como una herramienta para alcanzar metas personales y profesionales.

Motivación extrínseca

La motivación extrínseca hace referencia a aquellas conductas que se realizan para obtener una consecuencia distinta de la actividad misma. Tradicionalmente se asociaba únicamente con recompensas, premios o castigos; sin embargo, la Teoría de la Autodeterminación demuestra que este tipo de motivación presenta distintos niveles de regulación dependiendo del grado en que los objetivos externos han sido interiorizados por el estudiante (Deci & Ryan, 2000).

Martín-Albo et al., (2007) explican que la regulación externa constituye la forma menos autónoma de motivación extrínseca, ya que el comportamiento depende exclusivamente de incentivos o sanciones. Conforme aumenta el proceso de interiorización aparecen la regulación introyectada, identificada e integrada, donde el estudiante incorpora progresivamente el valor de las actividades escolares hasta asumirlas como parte de sus propios objetivos. Este planteamiento explica por qué algunos estudiantes comienzan estudiando para obtener una calificación y, con el tiempo, desarrollan un compromiso más autónomo con el aprendizaje.

Desde una perspectiva educativa, la motivación extrínseca no debe interpretarse necesariamente como un fenómeno negativo. Moreno et al., (2009) señalan que, cuando las experiencias

escolares favorecen la autonomía y el sentido personal de las actividades, las regulaciones externas pueden transformarse gradualmente en formas más autodeterminadas de motivación. En consecuencia, el papel del docente consiste no únicamente en utilizar incentivos, sino en generar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante comprender la utilidad y el significado de las tareas escolares.

Asimismo, Navarro (2003) destaca que la retroalimentación constructiva constituye una estrategia eficaz para favorecer este proceso de interiorización, debido a que incrementa la percepción de competencia y fortalece el compromiso con el aprendizaje. Estas aportaciones coinciden con las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana, las cuales promueven ambientes de aprendizaje centrados en la participación activa, el trabajo colaborativo y la contextualización de los contenidos para favorecer una motivación más autónoma.

Amotivación

En el extremo opuesto del continuo motivacional se encuentra la amotivación, definida como la ausencia de intención para actuar debido a que el estudiante no percibe una relación clara entre sus esfuerzos y los resultados obtenidos (Deci & Ryan, 2000). En esta condición, las actividades escolares dejan de tener significado personal, disminuye la expectativa de éxito y aparece una sensación de falta de control sobre el propio aprendizaje.

La teoría de las atribuciones causales desarrollada por Weiner (1985) proporciona una explicación complementaria de este fenómeno. El autor sostiene que cuando los estudiantes atribuyen repetidamente sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables, como la falta de capacidad, desarrollan sentimientos de indefensión que reducen progresivamente su motivación para continuar aprendiendo. Schunk (2012) añade que estas creencias se fortalecen mediante experiencias reiteradas de fracaso, observación de modelos negativos y retroalimentación poco favorecedora por parte del entorno escolar.

En esta misma línea, Covington (1984) plantea que muchos estudiantes desarrollan estrategias de autoprotección para preservar su autoestima académica. Entre ellas se encuentran el desinterés aparente, la procrastinación, la disminución deliberada del esfuerzo o la evitación de tareas difíciles. Edel Navarro (2003) argumenta que estas conductas no representan falta de capacidad intelectual, sino mecanismos psicológicos orientados a evitar que el fracaso sea interpretado como evidencia de incompetencia personal.

La evidencia empírica muestra que la amotivación constituye la dimensión motivacional más estrechamente relacionada con indicadores negativos del desempeño escolar. Navarro (2003) encontró que los estudiantes con mayores niveles de amotivación presentan menores niveles de rendimiento académico y compromiso escolar. Señalando que el rendimiento académico depende de la interacción entre factores personales, familiares, escolares y motivacionales, destacando la desmotivación como uno de los elementos que incrementan el riesgo de rezago educativo.

En contextos rurales, estas relaciones adquieren una importancia particular debido a que las condiciones socioeconómicas, comunitarias y familiares pueden limitar las oportunidades para satisfacer las necesidades psicológicas descritas por la Teoría de la Autodeterminación. Bajo estas circunstancias, comprender la presencia de la amotivación resulta fundamental para diseñar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el compromiso escolar y prevenir el bajo rendimiento académico. Precisamente, este planteamiento constituye el fundamento conceptual de la presente investigación, la cual analiza de manera diferenciada la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación con el propósito de identificar cuál de estas dimensiones mantiene una relación significativa con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria rural.

Rendimiento académico: conceptualización y evaluación

El rendimiento académico constituye uno de los indicadores más utilizados para valorar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, su conceptualización ha evolucionado desde enfoques centrados exclusivamente en las calificaciones hacia perspectivas que reconocen su carácter multidimensional, al considerar la interacción entre variables cognitivas, afectivas, motivacionales, familiares y contextuales. En consecuencia, el rendimiento académico no puede explicarse únicamente por las capacidades intelectuales del estudiante, sino como el resultado de un proceso complejo en el que convergen múltiples factores que favorecen o limitan el logro educativo (Ariza et al., 2018; Navarro, 2003).

Desde una perspectiva educativa, el rendimiento académico representa el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante en relación con los objetivos curriculares establecidos para un determinado periodo escolar. Navarro (2003) señala que este concepto debe entenderse como un indicador del desempeño del alumnado dentro del sistema educativo, el cual refleja no solo

la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades, actitudes y competencias necesarias para responder a las demandas del contexto escolar. En este sentido, las calificaciones constituyen una aproximación objetiva al desempeño académico; sin embargo, su interpretación requiere considerar los factores que intervienen durante el proceso de aprendizaje.

Diversas investigaciones coinciden en que el rendimiento académico es una variable multifactorial. Entre los factores personales más estudiados destacan la motivación, la autoeficacia, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y las expectativas de logro (Bandura, 1993; Schunk, 2012). A ellos se suman variables familiares como el nivel socioeconómico, el acompañamiento de los padres y el capital cultural disponible en el hogar, así como factores escolares relacionados con el clima del aula, la práctica docente, la disponibilidad de recursos y las oportunidades de aprendizaje (Alonso, 2013; Navarro, 2003). En consecuencia, explicar el rendimiento académico exige reconocer la interacción permanente entre características individuales y condiciones contextuales.

En las últimas décadas, la motivación académica ha sido identificada como uno de los factores psicológicos con mayor influencia sobre el rendimiento escolar. Los estudiantes con mayores niveles de motivación autodeterminada presentan mejores resultados académicos, mayor persistencia y una participación más activa en las actividades escolares. Aguilar, et al., (2016) sostienen que la motivación favorece la autorregulación del aprendizaje al orientar el esfuerzo hacia metas académicas específicas, fortaleciendo la permanencia y el compromiso del estudiante durante su trayectoria escolar.

Sin embargo, la evidencia también muestra que la relación entre motivación y rendimiento no siempre es uniforme. Mientras algunos estudios reportan asociaciones positivas entre la motivación intrínseca y el desempeño académico, otros han encontrado que determinadas formas de motivación extrínseca presentan relaciones débiles o inconsistentes dependiendo del contexto educativo analizado. En contraste, la amotivación ha mostrado una asociación negativa más consistente con indicadores de rendimiento, debido a que suele acompañarse de menor esfuerzo, baja persistencia, escasa participación en clase y una mayor probabilidad de rezago o abandono escolar (Covington, 1984; Navarro, 2003).

En el contexto mexicano, particularmente en la educación secundaria rural, el rendimiento académico se encuentra condicionado por circunstancias que trascienden el ámbito escolar. Las características socioeconómicas de las comunidades, la disponibilidad de recursos educativos, las trayectorias familiares y las oportunidades de continuidad escolar pueden influir significativamente en el desempeño de los estudiantes. Navarrete-Cazales y López-Hernández (2022) señalan que la telesecundaria continúa desempeñando un papel estratégico para garantizar el acceso a la educación básica en comunidades rurales; sin embargo, también enfrenta desafíos relacionados con la permanencia escolar, la desigualdad educativa y la atención a contextos de vulnerabilidad.

Bajo este escenario, comprender los factores psicológicos asociados al rendimiento académico adquiere especial relevancia para orientar la práctica docente y el diseño de intervenciones educativas contextualizadas. Félix et al., (2025), en un estudio realizado con estudiantes de secundaria del sur de Sonora, identificaron que la motivación mantiene una relación significativa con la percepción de la importancia de las actividades escolares, lo que refuerza la necesidad de fortalecer ambientes de aprendizaje que favorezcan el compromiso y la participación activa del alumnado. Estos hallazgos respaldan la importancia de continuar investigando la motivación académica en poblaciones escolares con características socioculturales similares a las del presente estudio.

Con base en estas consideraciones, el presente estudio adopta el promedio general de calificaciones correspondiente al ciclo escolar 2025–2026 como indicador del rendimiento académico. La elección de esta medida responde a su carácter institucional, objetivo y estandarizado, lo que permite establecer una relación empírica entre el desempeño escolar y las dimensiones de la motivación académica evaluadas mediante la Escala de Motivación Académica (EMA). Desde esta perspectiva, el rendimiento académico se concibe como una variable dependiente susceptible de ser analizada en función de los distintos perfiles motivacionales de los estudiantes, con el propósito de identificar cuáles dimensiones mantienen una asociación significativa en el contexto de una telesecundaria rural del sur de Sonora.

Metodología

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que tuvo como propósito medir objetivamente la relación entre la motivación académica y el rendimiento académico mediante el análisis estadístico de los datos obtenidos. Este enfoque permitió cuantificar las variables de estudio y establecer el grado de asociación entre ellas a partir de procedimientos inferenciales, favoreciendo una interpretación objetiva de los resultados (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

El estudio se enmarcó en un diseño no experimental, ya que las variables fueron observadas en su contexto natural sin manipulación deliberada por parte del investigador. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), este tipo de diseño resulta apropiado cuando el interés consiste en analizar fenómenos tal como ocurren en la realidad, preservando las condiciones propias del contexto donde se desarrollan.

Asimismo, la investigación presentó un alcance descriptivo-correlacional. En una primera etapa se describieron las características de las dimensiones de la motivación académica evaluadas mediante la Escala de Motivación Académica (EMA) y del rendimiento académico de los estudiantes participantes. Posteriormente, se analizó la relación existente entre ambas variables mediante técnicas de correlación, con el propósito de determinar si los diferentes tipos de motivación se asociaban significativamente con el desempeño escolar.

El estudio también fue de corte transversal, puesto que la información se recopiló en un único momento durante el ciclo escolar 2025–2026. Este diseño permitió obtener una visión del comportamiento de las variables en el periodo de estudio, sin pretender establecer relaciones de causalidad ni analizar cambios a través del tiempo (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

En congruencia con el objetivo de investigación, se planteó como hipótesis que existe una relación estadísticamente significativa entre los tipos de motivación académica (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación) y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo grado de una telesecundaria rural del sur de Sonora. La hipótesis nula estableció la ausencia de una relación significativa entre dichas variables.

Participantes

La investigación se realizó con estudiantes de segundo grado en una telesecundaria rural del sur de Sonora, México. La elección de este contexto respondió al interés de analizar la relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar en una población perteneciente a un subsistema educativo que ha recibido menor atención en la investigación nacional, además de la factibilidad de acceder a la totalidad de los estudiantes matriculados durante el ciclo escolar 2025–2026.

Se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, ya que los participantes fueron seleccionados con base en criterios de accesibilidad y disponibilidad, considerando que constituían la población de interés para responder al objetivo de la investigación (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). Este tipo de muestreo es ampliamente utilizado en investigaciones educativas desarrolladas en contextos específicos, donde el propósito consiste en comprender el comportamiento de determinadas variables dentro de una población delimitada más que realizar inferencias hacia una población de mayor tamaño.

La muestra quedó integrada por 44 estudiantes, de los cuales 23 fueron hombres (52.3 %) y 21 mujeres (47.7 %). Las edades oscilaron entre 13 y 14 años ($M = 13.05$; $DE = 0.21$); 42 estudiantes (95.5 %) tenían 13 años y 2 estudiantes (4.5 %) tenían 14 años, lo cual corresponde con el rango de edad esperado para el segundo grado de educación secundaria.

Como criterios de inclusión se estableció que los participantes estuvieran inscritos oficialmente en segundo grado durante el ciclo escolar 2025–2026, asistieran regularmente a clases y contaran con el consentimiento informado de sus padres o tutores, así como con su asentimiento para participar en el estudio. Se excluyeron aquellos casos que no completaron la totalidad del instrumento o que no autorizaron el uso de la información con fines de investigación.

Aunque el muestreo intencional limita la generalización de los resultados a otras poblaciones, permitió obtener información pertinente sobre un contexto educativo poco documentado en la literatura especializada. En este sentido, los hallazgos aportan evidencia empírica sobre la dinámica motivacional de estudiantes de telesecundaria rural y constituyen un referente para el diseño de futuras investigaciones en contextos educativos con características similares.

Instrumentos

Para la recolección de la información se utilizaron dos fuentes de datos: la Escala de Motivación Académica (EMA) para evaluar la variable independiente y el registro oficial de calificaciones para medir el rendimiento académico.

La motivación académica se evaluó mediante la Escala de Motivación Académica (Academic Motivation Scale, AMS/EMA) desarrollada por Vallerand et al. (1992), instrumento fundamentado en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000). La escala fue diseñada para identificar el tipo de regulación motivacional predominante en estudiantes, distinguiendo entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. La versión empleada en esta investigación conserva la estructura propuesta por los autores originales y ha sido ampliamente utilizada en investigaciones educativas debido a sus adecuadas propiedades psicométricas (Vallerand et al., 1992; Martín-Albo et al., 2007).

El instrumento estuvo conformado por 28 ítems, organizados en siete subescalas de cuatro reactivos cada una: motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia el logro, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y amotivación. Para efectos del presente estudio, las subescalas fueron agrupadas en tres dimensiones generales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación, de acuerdo con el modelo teórico de la Teoría de la Autodeterminación.

Cada reactivo fue respondido mediante una escala tipo Likert de siete opciones de respuesta, cuyos valores oscilaron entre 1 (No corresponde en absoluto) y 7 (Corresponde exactamente). Puntuaciones más elevadas indican una mayor presencia del tipo de motivación evaluado en cada dimensión.

La confiabilidad del instrumento se verificó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de $\alpha = .828$, considerado un nivel de consistencia interna alto de acuerdo con los criterios psicométricos generalmente aceptados, lo que respalda la estabilidad y fiabilidad de las mediciones obtenidas en la muestra estudiada.

El rendimiento académico se obtuvo a partir del registro oficial de calificaciones proporcionado por la dirección de la Telesecundaria. Para cada estudiante se calculó el promedio general

correspondiente al primer y segundo periodo del ciclo escolar 2025–2026, utilizándose esta medida como indicador cuantitativo del desempeño académico. La elección de esta variable respondió a su carácter institucional, objetivo y estandarizado, permitiendo establecer la relación entre el rendimiento escolar y las dimensiones de la motivación académica mediante procedimientos estadísticos correlacionales.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2025–2026 en una telesecundaria rural del sur de Sonora. Previo al inicio del trabajo de campo, se solicitó la autorización de la dirección del plantel para desarrollar el estudio y acceder a la información académica necesaria, garantizando que el proceso de investigación no interfiriera con las actividades escolares.

Posteriormente, se informó a los estudiantes y a sus padres o tutores sobre los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación y el tratamiento confidencial de la información. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores y el asentimiento de los estudiantes, asegurando que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, preservando en todo momento el anonimato de los participantes.

La aplicación de la Escala de Motivación Académica (EMA) se realizó de manera presencial dentro de las instalaciones del plantel, en horario escolar y bajo la supervisión del investigador. Antes de responder el instrumento, los participantes recibieron instrucciones estandarizadas sobre la forma de contestar cada uno de los reactivos y se resolvieron las dudas que surgieron durante la aplicación, procurando mantener condiciones homogéneas para todos los estudiantes.

Una vez concluida la aplicación, los cuestionarios fueron revisados para verificar que se encontraran debidamente contestados. Posteriormente, la información fue codificada y capturada en una base de datos elaborada en SPSS, asignando un código numérico a cada participante con el propósito de garantizar la confidencialidad de la información y evitar la identificación individual de los estudiantes.

Para la variable rendimiento académico, se obtuvo el promedio general de calificaciones correspondiente al primer y segundo periodo del ciclo escolar 2025–2026, utilizando los registros oficiales proporcionados por la institución educativa. Finalmente, las puntuaciones obtenidas en la Escala de Motivación Académica fueron integradas con la información

académica de cada participante para conformar la base de datos definitiva utilizada en el análisis estadístico.

El desarrollo de la investigación se realizó conforme a los principios éticos aplicables a la investigación educativa, respetando la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines científicos. Asimismo, los resultados fueron presentados de manera agregada, evitando cualquier información que permitiera identificar a los participantes o a la institución educativa.

Análisis de datos

El procesamiento y análisis de la información se realizó mediante el programa SPSS Statistics, versión 25. Previamente al análisis estadístico, se revisó la integridad de la base de datos con el propósito de identificar valores perdidos, errores de captura y posibles inconsistencias en la codificación de las variables. Posteriormente, se procedió a la construcción de las puntuaciones correspondientes a las dimensiones de la motivación académica, de acuerdo con la estructura de la Escala de Motivación Académica (EMA).

En una primera etapa se efectuó un análisis descriptivo de las variables de estudio mediante el cálculo de frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar, valores mínimos y máximos. Estos estadísticos permitieron caracterizar a la muestra y describir el comportamiento de las dimensiones de la motivación académica y del rendimiento académico.

La consistencia interna de la Escala de Motivación Académica se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, considerando como criterio de aceptación valores iguales o superiores a .70 (George & Mallery, 2003; Hair et al., 2019). Este procedimiento permitió estimar la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en la muestra estudiada.

Posteriormente, se examinó el cumplimiento del supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk, debido al tamaño de la muestra ($n = 44$). Asimismo, se complementó este análisis con la inspección de los valores de asimetría y curtosis, con el propósito de determinar la distribución de las variables y seleccionar el procedimiento correlacional más apropiado (Field, 2018).

Una vez verificados los supuestos estadísticos, se analizó la relación entre las dimensiones de la motivación académica y el rendimiento académico mediante el coeficiente de correlación de

Pearson, al tratarse de variables cuantitativas continuas. En caso de incumplimiento del supuesto de normalidad, se contempló el empleo del coeficiente de correlación de Spearman, por tratarse de una alternativa no paramétrica apropiada para este tipo de datos (Field, 2018; Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

La interpretación de la magnitud de las correlaciones se realizó con base en los criterios propuestos por Cohen (1988), considerando valores cercanos a .10 como asociaciones pequeñas, alrededor de .30 como asociaciones moderadas y superiores a .50 como asociaciones fuertes. En todos los análisis se estableció un nivel de significancia estadística de $p < .05$, con un intervalo de confianza del 95 %.

Finalmente, los resultados fueron organizados en tablas elaboradas conforme a las recomendaciones de las normas APA (7.^a edición), facilitando la interpretación de los estadísticos descriptivos, la confiabilidad del instrumento y las correlaciones entre las variables analizadas.

Resultados

Confiabilidad del instrumento y estadísticos descriptivos

Como paso previo al análisis de las hipótesis, se evaluó la consistencia interna de la Escala de Motivación Académica (EMA) mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. La escala global obtuvo un valor de $\alpha = .828$, lo que indica un nivel de confiabilidad bueno para la muestra estudiada. Respecto a las dimensiones del instrumento, la motivación intrínseca presentó un coeficiente de $\alpha = .765$, la motivación extrínseca $\alpha = .729$ y la amotivación $\alpha = .557$. Aunque esta última mostró un coeficiente inferior al criterio convencional de .70, este resultado puede atribuirse al reducido número de reactivos que integran la subescala (cuatro ítems), condición que suele disminuir el valor del alfa sin invalidar necesariamente su utilización en estudios exploratorios.

Tabla 1

Coefficientes de confiabilidad de la Escala de Motivación Académica

Dimensión	Ítems	α
Motivación intrínseca	12	.765
Motivación extrínseca	12	.729
Amotivación	4	.557
Escala global	28	.828

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados indicaron que las tres dimensiones de la motivación presentaron distribuciones compatibles con la normalidad ($p > .05$), lo que justificó la utilización del coeficiente de correlación de Pearson para evaluar la relación entre las variables de estudio.

En relación con el rendimiento académico, el promedio general de los estudiantes fue de 8.18 (DE = 0.82), con valores comprendidos entre 7.22 y 9.77. Estos resultados muestran un desempeño escolar predominantemente aprobatorio y una variabilidad moderada entre los participantes, lo que permitió contar con suficiente dispersión para realizar el análisis correlacional.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos del rendimiento académico

Variable	n	Mínimo	Máximo	Media	DE
Rendimiento académico	44	7.22	9.77	8.18	0.82

Fuente: Elaboración propia.

Relación entre la motivación académica y el rendimiento académico

Con el propósito de determinar la relación entre las dimensiones de la motivación académica y el rendimiento académico, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson utilizando la muestra total de 44 estudiantes. Los resultados mostraron correlaciones positivas de baja magnitud entre la motivación intrínseca y el rendimiento académico ($r = .151$, $p = .329$), así como entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico ($r = .192$, $p = .212$). Por su parte, la amotivación presentó una correlación negativa de baja magnitud ($r = -.184$, $p = .231$). No obstante, ninguna de las asociaciones alcanzó significancia estadística ($p > .05$).

Estos resultados indican que, en la población estudiada, no se encontró evidencia suficiente para afirmar que exista una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la motivación académica evaluadas mediante la Escala de Motivación Académica y el rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 3

Correlación de Pearson entre las dimensiones de la motivación y el rendimiento académico (n = 44)

Dimensión	r	p
Motivación intrínseca	.151	.329
Motivación extrínseca	.192	.212
Amotivación	-.184	.231

Fuente: Elaboración propia.

En este análisis, la motivación intrínseca ($r = .277$, $p = .153$) y la motivación extrínseca ($r = .244$, $p = .211$) continuaron mostrando asociaciones positivas de baja magnitud y sin significancia estadística. En contraste, la amotivación presentó una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa con el rendimiento académico ($r = -.428$, $p = .023$), indicando que mayores niveles de amotivación se asociaron con menores promedios escolares.

Tabla 4

Correlación de Pearson entre las dimensiones de la motivación y el rendimiento académico

Dimensión	r	p
Motivación intrínseca	.277	.153
Motivación extrínseca	.244	.211
Amotivación	-.428	.023*

Nota. $p < .05$. Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la motivación académica y el rendimiento académico en estudiantes de una telesecundaria rural del sur de Sonora, tomando como referencia la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000). Los resultados

muestran que, en el análisis de la muestra total, las dimensiones de motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación no presentaron asociaciones estadísticamente significativas con el rendimiento académico. Sin embargo, al analizar la submuestra de estudiantes cuyos registros permitieron vincular de forma precisa las respuestas de la Escala de Motivación Académica con los promedios escolares, la amotivación mostró una correlación negativa moderada y significativa, lo que indica que mayores niveles de desinterés y ausencia de intención para aprender se asociaron con un menor rendimiento académico.

Este hallazgo coincide con los planteamientos de la Teoría de la Autodeterminación, la cual sostiene que la amotivación representa el nivel más bajo del continuo motivacional y se caracteriza por la percepción de que las acciones realizadas carecen de utilidad o no producen resultados relevantes (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Desde esta perspectiva, cuando los estudiantes no identifican un propósito en las actividades escolares o perciben escaso control sobre su aprendizaje, disminuye progresivamente su esfuerzo, persistencia y compromiso académico, lo que puede reflejarse en un menor desempeño escolar.

Los resultados también son consistentes con los planteamientos de Weiner (1985), quien argumenta que los estudiantes que atribuyen sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables desarrollan expectativas negativas sobre su desempeño futuro y reducen su disposición para continuar esforzándose. En este sentido, la amotivación observada en parte de los estudiantes podría representar la consecuencia de experiencias reiteradas de fracaso o de la percepción de que el esfuerzo personal tiene poca influencia sobre los resultados obtenidos.

Asimismo, los hallazgos guardan relación con la propuesta de Covington (1984), quien explica que algunos estudiantes desarrollan conductas de autoprotección para preservar su autoestima académica cuando anticipan la posibilidad del fracaso. Estrategias como la disminución deliberada del esfuerzo, la evitación de tareas o el aparente desinterés escolar pueden interpretarse como manifestaciones de un proceso de amotivación. En la misma línea, Navarro (2003) sostiene que estas conductas no necesariamente reflejan una baja capacidad intelectual, sino mecanismos adaptativos orientados a evitar que el fracaso sea interpretado como evidencia de incompetencia personal.

En contraste, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca no mostraron asociaciones significativas con el rendimiento académico. Este resultado difiere de investigaciones

realizadas en otros contextos educativos, donde ambas dimensiones han mostrado relaciones positivas con el desempeño escolar. Por ejemplo, Becerra-González y Reidl Martínez (2015) encontró que mayores niveles de motivación académica se asociaban con un mejor rendimiento en estudiantes de bachillerato ecuatorianos.

Una posible explicación de la ausencia de asociaciones significativas entre las formas positivas de motivación y el rendimiento académico se encuentra en las características particulares del contexto donde se desarrolló la investigación. La muestra presentó una variabilidad limitada en los promedios escolares, con calificaciones concentradas en niveles aprobatorios, situación que pudo reducir la sensibilidad estadística para detectar asociaciones de mayor magnitud. Además, la telesecundaria estudiada se localiza en una comunidad rural donde intervienen factores sociales, familiares y económicos que también influyen en el desempeño escolar, por lo que la motivación constituye únicamente uno de los múltiples elementos que participan en el rendimiento académico.

Esta interpretación adquiere mayor relevancia al considerar las características propias de la telesecundaria rural donde se desarrolló el estudio. A diferencia de otros contextos escolares, las telesecundarias atienden comunidades que, con frecuencia, presentan condiciones de vulnerabilidad social, limitaciones en el acceso a recursos educativos y menores oportunidades para el acompañamiento académico fuera del aula. En estos escenarios, el docente suele desempeñar un papel central no solo como mediador del aprendizaje, sino también como principal referente de apoyo y orientación para los estudiantes. Asimismo, factores como las expectativas familiares respecto a la continuidad escolar, las condiciones económicas del hogar y las responsabilidades asumidas por los adolescentes fuera de la escuela pueden influir tanto en su motivación como en su desempeño académico. En consecuencia, la ausencia de una relación significativa entre la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el rendimiento académico en la muestra total podría reflejar la interacción de múltiples factores contextuales que trascienden las variables psicológicas analizadas. Desde esta perspectiva, la asociación observada entre la amotivación y el rendimiento académico cobra especial importancia, ya que sugiere que, en contextos rurales como el estudiado, la pérdida de sentido hacia el aprendizaje constituye un indicador más sensible del riesgo de bajo desempeño escolar que la presencia de formas positivas de motivación. Esta interpretación coincide con los planteamientos de Navarrete-Cazales y López-Hernández, quienes señalan que las telesecundarias continúan

enfrentando desafíos relacionados con la desigualdad educativa y la permanencia escolar, por lo que resulta indispensable fortalecer estrategias pedagógicas contextualizadas que favorezcan el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

Estos resultados también pueden interpretarse desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, la cual reconoce que el aprendizaje depende de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del contexto escolar y comunitario. En este sentido, fortalecer la motivación no implica únicamente incrementar el interés por aprender, sino generar ambientes educativos que favorezcan la autonomía, la participación activa, la contextualización de los contenidos y el establecimiento de relaciones significativas entre docentes y estudiantes. Tales condiciones contribuyen a satisfacer las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación descritas por la Teoría de la Autodeterminación, favoreciendo el compromiso escolar y disminuyendo la probabilidad de desarrollar procesos de amotivación.

Entre las principales aportaciones del estudio destaca la generación de evidencia empírica en un contexto de telesecundaria rural, un ámbito que continúa siendo poco representado en la investigación educativa mexicana. No obstante, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. El tamaño de la muestra y el empleo de un muestreo no probabilístico restringen la generalización de los hallazgos a otras poblaciones. Asimismo, el análisis se centró en variables motivacionales y de rendimiento académico, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar factores como la autoeficacia, el apoyo familiar, el clima escolar o las estrategias docentes para comprender con mayor amplitud los procesos que influyen en el desempeño de estudiantes de contextos rurales.

Los hallazgos sugieren que la amotivación constituye un factor de riesgo para el rendimiento académico, mientras que las formas positivas de motivación, por sí solas, no explican las diferencias observadas en el desempeño escolar de la población estudiada. Estos resultados respaldan la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas dirigidas no solo a incrementar la motivación de los estudiantes, sino, especialmente, a prevenir el desarrollo de estados de amotivación mediante experiencias educativas contextualizadas, significativas y orientadas al fortalecimiento de la autonomía y el sentido del aprendizaje.

Referencias

- Aguilar, J., González, M., & Aguilar, A. (2016). Motivación académica y rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 215–230.
- Alonso, J. (2013). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Morata.
- Ariza, C. P., Toncel, L. Á. R., & Blanchar, J. S. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Batista Silva, J., Gálvez Moya, M., & Hinojosa Cueto, J. (2010). *Psicología del aprendizaje*. Pueblo y Educación.
- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/664>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp. 77–113). Academic Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203879498>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- 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

-
- 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>
- Félix, M. E., Flores, R. G. E., & Peñuelas, S. A. P. (2025). La motivación y su impacto en el aprovechamiento académico en estudiantes de Educación Telesecundaria en el sur de Sonora, México. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.4754>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Anagrama.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., Leite, M., Almirón, M., & Glavinich, N. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva en Paraguay. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 43-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635006>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation *Psychological Review* 50. N.-Y.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad* (3.ª ed.). Díaz de Santos.
- McLeod, S. (2024). *Maslow's hierarchy of needs*. Simply Psychology.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2009). *Motivación y aprendizaje desde la teoría de la autodeterminación*. Universidad de Almería.
- Navarrete-Cazales, Zaira & López-Hernández Paola Andrea (2022). *La telesecundaria en México. Perfiles Educativos*, 44(178), 63–78. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>

-
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1–15. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55110208>
- Navarro, R. E. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-20. <https://doi.org/10.35362/rie3312872>
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Perez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Gazquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Simon Marquez, M. D. M., & Saracostti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction, and the role of self-esteem in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(20), 4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Virijivich, R. F. R. (2023). Motivación académica y expectativas profesionales en estudiantes: Una revisión sistemática. *Socialium*, 7(2), e1759-e1759. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2023.7.2.1759>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Declaraciones finales

Conflicto de intereses: El autor declara que no existe conflicto de interés.

Financiamiento: No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento: N/A

Nota editorial: El artículo no es producto de una publicación anterior.