



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Relación Entre la Ansiedad y Motivación en Estudiantes de  
Bachillerato: Intervención en la Motivación

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A (N)

Andrés Guadalupe Morales Escobar

Director: Lic. **Jesús Peralta Hernández**

Dictaminadores: Dr. **Jorge Guerra García**

Mtra. **Elsa Guadalupe López Morales**

Vo. Bo  
Jesús Peralta Hdz.  
*[Firma manuscrita]*



Facultad de Estudios Superiores  
**IZTACALA**

Los Reyes Iztacala, Edo de México, Julio 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Resumen

A lo largo de distintos estudios se ha reportado una relación entre la motivación y la ansiedad en estudiantes, e incluso se ha encontrado que la motivación puede predecir el bienestar psicológico de una persona, puede proteger contra los efectos negativos de la ansiedad en el rendimiento académico y predecir positivamente este último. En México estos estudios son escasos, por ello el objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la ansiedad y la motivación en estudiantes de bachillerato y aplicar una intervención basada en el planteamiento de metas, para analizar si esto genera un cambio en la motivación de los estudiantes. Para ello se aplicaron los instrumentos EME-E validado en México y la Escala de Ansiedad de Beck a una muestra de 205 estudiantes de nivel medio superior de una escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec, Estado de México. Para la intervención se utilizó un grupo de 2do año de 44 alumnos. Se ayudó a los estudiantes a planificar metas a largo, mediano y corto plazo y se usaron los mismos dos instrumentos que en la primera parte, anexando un instrumento de expectativas a futuro para conocer mediar las expectativas académicas. Los resultados indicaron que no existe relación entre la motivación y la ansiedad en la muestra, pero al separar por sexos se encontró que solo en las mujeres existe una relación negativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad. También se encontró que el rendimiento académico es mayor en los alumnos cuando cualquier dimensión de la motivación intrínseca o extrínseca o motivación total son mayores, únicamente reportando que la amotivación tiene una relación inversa. Al analizar los datos después de la intervención los alumnos tuvieron un aumento en la puntuación total de motivación, pero no cambiaron las expectativas académicas.

# Índice

Introducción.....	1
<b>1 Ansiedad .....</b>	<b>3</b>
1.1 Antecedentes de la Ansiedad.....	3
1.2 Ansiedad desde Distintos Enfoques .....	9
1.2.1 <i>Tradición Psicoanalítica</i> .....	9
1.2.2 <i>Enfoque Conductual</i> .....	10
1.2.3 <i>Enfoque Cognitivo</i> .....	16
1.2.4 <i>Modelo Multidimensional de la Ansiedad</i> .....	18
1.3 Concepto de Ansiedad.....	19
1.3.1 <i>Ansiedad y Miedo</i> .....	20
1.3.2 <i>Ansiedad y Estrés</i> .....	20
1.3.3 <i>Ansiedad y Angustia</i> .....	21
1.4 Síntomas de Ansiedad .....	21
1.5 <i>Tipos de Ansiedad</i> .....	22
1.5.1 <i>Trastorno de Ansiedad por Separación</i> .....	22
1.5.2 <i>Mutismo Selectivo</i> .....	23
1.5.3 <i>Trastornos de Ansiedad Social</i> .....	23
1.5.4 <i>Trastorno de Pánico</i> .....	23
1.5.5 <i>Trastornos de Ansiedad Generalizada</i> .....	24
1.5.6 <i>Trastorno de Ansiedad Inducido por Sustancias o Medicamentos</i> .....	24
1.5.7 <i>Trastorno de Ansiedad por Otra Afección Médica</i> .....	24
1.5.8 <i>Otro Trastorno de Ansiedad Especificado</i> .....	24
1.5.9 <i>Trastorno de Ansiedad No Especificado</i> .....	25
1.6 Estadísticas de la Ansiedad.....	25
1.6.1 <i>Ansiedad en el Mundo</i> .....	25
1.6.2 <i>Ansiedad En Latinoamérica</i> .....	26
1.6.3 <i>Ansiedad en México</i> .....	27
1.7 Ansiedad Escolar.....	28
1.7.1 <i>Epidemiología de la Ansiedad en Estudiantes</i> .....	29

1.8 Ansiedad y Variables Académicas.....	31
1.9 Intervención en la Ansiedad .....	34
<b>2 Motivación.....</b>	<b>38</b>
2.1 Concepto de Motivación .....	38
2.2 Antecedentes de la Motivación .....	39
2.3 Teorías de la Motivación.....	46
2.3.1 Teoría de la Motivación de Logro .....	46
2.3.2 Teoría Cognitiva Social de la Motivación.....	46
2.3.3 Teoría de la Expectación .....	47
2.3.4 Teoría de la Atribución Causal .....	48
2.3.5 Teoría de la Atribución de Motivación de Logro.....	48
2.3.6 Teoría de la Disonancia Cognitiva.....	49
2.3.7 Teoría de la Autorregulación.....	49
2.3.8 Teoría de las Expectativas.....	50
2.3.9 Teoría de la Equidad.....	51
2.3.10 Teoría del Establecimiento de Metas.....	51
2.3.11 Teorías de las Necesidades .....	52
2.3.12 Teoría de Existencia, Relación y Crecimiento (E.R.G.).....	53
2.3.13 Teoría de los Autoesquemas .....	54
2.3.14 Teoría de las Necesidades de Logro.....	54
2.3.15 Teoría de las Metas Como Motivo .....	55
2.4.16 Teoría de la Orientación de Metas.....	55
2.4 Teoría de la Autodeterminación .....	56
2.4.1 Tipos de motivación .....	57
2.5 Motivación y Variables Académicas.....	62
2.6 Intervenciones en la Motivación.....	64
2.7 Elementos para una Intervención Psicoeducativa Eficaz.....	66
2.7.1 Desarrollo del programa.....	68
<b>3 Motivación y Ansiedad .....</b>	<b>75</b>
3.1 Estudios a Nivel Primaria .....	75
3.2 Estudios en Nivel Secundaria .....	77
3.3 Nivel Medio Superior .....	79
3.4 Estudios en Nivel Superior .....	80

<b>4 Planteamiento del Problema</b> .....	85
<b>4.1 Objetivo general</b> .....	86
<b>4.2 Objetivos Específicos</b> .....	86
<b>4.3 Hipótesis de Trabajo</b> .....	87
<b>5 Metodología</b> .....	88
<b>5.1 Población</b> .....	88
<b>5.2 Muestra</b> .....	88
<b>5.3 Diseño del estudio</b> .....	88
<b>5.4 Variables</b> .....	89
<b>5.5 Instrumentos</b> .....	90
<b>5.6 Procedimiento para la recolección de datos</b> .....	92
<b>5.6.1 Procedimiento para la Parte 1</b> .....	92
<b>5.6.2 Procedimiento Para la Parte 2: Intervención</b> .....	92
<b>6 Resultados</b> .....	96
<b>6.1 Primera Parte</b> .....	96
<b>6.1.1 Pruebas de Normalidad</b> .....	96
<b>6.1.2 Datos Descriptivos</b> .....	96
<b>6.1.3 Objetivo 1: Analizar la Relación Entre la Motivación y la Ansiedad en Estudiantes de Bachillerato</b> .....	104
<b>6.2 Resultados de Intervención</b> .....	136
<b>6.2.1 Resultados Pretest</b> .....	136
<b>6.2.2 Resultados Postest</b> .....	139
<b>6.2.3 Análisis Pretest-Postest</b> .....	140
<b>7 Discusión</b> .....	141
<b>7.1 Existe una Relación entre la Motivación y la Ansiedad en Estudiantes de Bachillerato</b> .....	141
<b>7.1.1 Existe Relación Entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad</b> .....	141
<b>7.1.2 Existe Relación Entre la Motivación Extrínseca y la Ansiedad</b> .....	143
<b>7.1.3 Existe Relación Entre la Motivación General y la Ansiedad</b> .....	144
<b>7.1.4 Existe Relación Entre la Motivación y el Rendimiento Académico</b> .....	147
<b>7.1.5 Existe Relación Entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico</b> .....	147
<b>7.1.6 Los Niveles de Motivación y Ansiedad son Diferentes Según Aspectos Sociodemográficos y Escolares</b> .....	148
<b>7.1.7 Resultados descriptivos</b> .....	149

7.2 La intervención tiene un efecto sobre la motivación.....	151
7.2.1 Existen relación entre motivación y expectativas académicas .....	151
7.2.2 Existen diferencias en los niveles de motivación antes y después del taller..	152
7.2.4 Existen diferencias en las expectativas académicas antes y después del taller .....	153
Conclusiones.....	155
Existe una Relación entre la Motivación y la Ansiedad en Estudiantes de Bachillerato.....	155
Existe Relación Entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad.....	155
Existe Relación Entre la Motivación Extrínseca y la Ansiedad.....	156
Existe Relación Entre la Motivación General y la Ansiedad.....	156
Existe Relación Entre la Motivación y el Rendimiento Académico .....	157
Existe Relación entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico.....	157
Los Niveles de Motivación y Ansiedad son Diferentes Según Aspectos Sociodemográficos y Escolares .....	158
La Intervención Tiene un Efecto Sobre La Motivación .....	159
Existe Relación Entre las Expectativas Académicas a Futuro y la Motivación.....	159
Existen Diferencias en los Niveles de Motivación Antes y Después del Taller.....	159
Existen Diferencias en las Expectativas académicas a Futuro Antes y Después del Taller .....	160
Conclusiones personales .....	160
Referencias .....	161
Anexos.....	188
Anexo 1 Consentimiento informado para la primera parte de la investigación....	189
Anexo 2. Cuestionario de datos sociodemográficos .....	190
Anexo 3. Escala EME-E.....	193
Anexo 4. Inventario de ansiedad de Beck. ....	196
Anexo 5 consentimiento informado de la parte de intervención. ....	197
Anexo 6. Escala Modificada de expectativas de futuro de jóvenes de Sánchez y Verdugo (2016).....	198
Anexo 7 Datos personales y consentimiento para contestar el postest.....	200
Anexo 8 Estructura del programa de intervención .....	201

## Introducción

Entre los problemas que la sociedad enfrenta, existen los que pueden ser observados de manera directa y los que deben ser analizados de manera indirecta. Entre estos últimos se encuentran aquellos en los que intervienen las emociones, sentimientos y malestares que no necesariamente vienen por alguna falla en el organismo. Los problemas psicológicos, como lo son el estrés, la ansiedad, la depresión, los trastornos de la personalidad y trastornos del sueño, son algunos de ellos.

Son la ansiedad y la depresión los problemas psicológicos que más sobresalen entre todos los demás problemas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). Afectan a toda persona, trabajadores jóvenes, adultos mayores, niños y estudiantes adolescentes.

Distintos estudios han reportado que los estudiantes presentan niveles elevados de ansiedad, independientemente del nivel educativo (Arévalo et. al, 2019; Bojorquez y Moroyoqui, 2020; Duarte, 2019; Frayre et. al, 2021; Granados et. al, 2020; Guardado, 2021; Martínez-Monteagudo et .al, 2019; Noel, 2020; Quiñones et. al, 2015; Ruvalcaba et. al, 2021 y Solís y Gonzales, 2018), mientras que la motivación no se ha logrado subir en los alumnos (Lazowski y Hulleman, 2016). Por ello es por lo que se debe analizar la situación, evaluarla, intervenir y reevaluar la eficacia de una intervención para que los alumnos aprendan a manejar sus emociones, tracen metas, controlen mejor la ansiedad y se motiven a continuar con sus estudios, o se sientan motivados a hacer y lograr sus metas de vida, ya sea dentro o fuera de lo académico.

La ansiedad y la motivación que un alumno pueda tener son importantes de conocer. Pues la ansiedad es un mecanismo que permite alertar al cuerpo de un posible peligro para actuar sobre dicho riesgo posible (American Psychological Association, 2014) por lo que en un nivel normal es beneficiosa, pero cuando pasa a niveles graves y continuos se convierte en una situación desfavorable, que provoca malestar y problemas significativos en distintas áreas de la vida (Clarck y Beck, 2012; González-Martínez, 1993 y Hartmann, 2022). Mientras que la motivación es una guía de las conductas hacia una meta (Garrison y Loredó, 2002; Olazo, 2006), por lo que un alumno con una motivación adecuada tendrá las conductas para llegar a un objetivo en particular, y si el objetivo es conseguir un bien académico o personal, entonces tendrá conductas beneficiosas.



A lo largo de distintos países y del tiempo, se ha encontrado que la ansiedad y la motivación guardan una relación inversa (Ahmetović et. al, 2020; Cecilio y Alves, 2012; Fernández y del Pilar, 2012; Gallardo, 2022; Gamarra, 2021; Lozano et. al, 2016; Seijo et. al, 2020; Sesento et. al, 2016; Vargas, 2019 y Zakaria y Nordin, 2008), donde a mayor motivación de un alumno, menor será su nivel de ansiedad. Incluso la motivación puede fungir como un escudo contra los efectos negativos de la ansiedad (Khalalia, 2014) en el rendimiento académico. También puede predecir el nivel de depresión (Piumatti, 2018) y por ello es por lo que se debe indagar esta relación en México y en el nivel medio superior y considerar además como una forma de intervención preventiva, ante el bienestar psicológico de los alumnos.

Encontrar la manera de motivar a un alumno, se convierte en un aspecto fundamental para el trabajo del personal de la salud mental y de los profesionales educativos. Ya que aumentar la motivación puede ser el primer paso para fomentar un bienestar psicológico positivo (Piumatti, 2018).

En el presente trabajo, se hace una revisión de la ansiedad, sus antecedentes, su teoría, sus números y las intervenciones que se han hecho alrededor de ella. Lo mismo con la motivación de los estudiantes. Para de ahí analizar la relación que ambas variables tienen y se aplica una intervención para motivar a los alumnos, basada en la planificación de metas de vida en jóvenes de bachillerato y se evalúa su efectividad.

## 1 Ansiedad

Los trastornos mentales son una situación que la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera una prioridad a nivel sanitario, económico y social (Senado de la República, coordinación de comunicación social, 2017). Así mismo se sabe que los trastornos de la salud mental incrementan las posibilidades de padecer otras enfermedades o lesiones (Organización Panamericana de Salud [OPS], s.f.).

Pero ¿qué es un trastorno mental? Es una alteración en los procesos del pensamiento, de la conducta y en la regulación de los componentes afectivos. Un trastorno tiene relación con la angustia y discapacidad que una persona puede sentir en distintos ámbitos de la vida, como el laboral, educativo y social. En el año 2019, una de cada ocho personas sufría de algún trastorno mental, además estos problemas aumentaron en 2020 con la llegada de COVID-19. Los trastornos mentales más comunes son los depresivos y de ansiedad (OMS, 2022). Esta última es una variable de interés en el presente trabajo. Por lo que se comenzará por describir sus antecedentes, los enfoques que la han descrito, su definición, recorrer sus síntomas, sus tipos, y teorías que la han descrito.

### 1.1 Antecedentes de la Ansiedad

El concepto de ansiedad tiene un origen latino en la palabra *anxietas* que alude a un estado mórbido de la persona, en función de la neurosis y la angustia (Sarudiansky, 2012) y se refiere a una agitación, inquietud o zozobra del estado de ánimo (Sierra, et. al, 2003). Pero, la palabra latina *anxietas* a su vez tiene un origen indoeuropeo, que es *angh*, da origen a *anxietas* y *ango*, que vendría siendo angustia (Sandín y Chorot, 2009; Sarudiansky, 2013). Autores clásicos como Cicerón y Virgilio utilizaban ambos conceptos de manera indefinida.

Ambos conceptos, ansiedad y angustia, se utilizan actualmente para referirse al mismo fenómeno de modo indistinto, pero en el desarrollo de este apartado se buscará fidelidad al concepto utilizado por los autores y al final se describe la razón del uso indiscriminado.

La ansiedad y en general las enfermedades mentales, que conocemos hoy en día como ansiedad y depresión, ya eran mencionadas desde los textos de Hipócrates de una manera sutil (Katz, 2007).

Cicerón ya escribía que la aflicción, preocupación y ansiedad (utilizó la palabra *angor*) eran un tipo de trastorno que era llamado *aegritudo*, ya que hacía una relación a la enfermedad que ocurría tanto en el cuerpo como en la mente (Crocq, 2015). Incluso, parece que ya hacía una diferencia entre lo que hoy en día se conoce como ansiedad-estado y ansiedad-rasgo, pues hizo una descripción clínica del *angor* como el estado actual de la persona y usó la palabra *anxietas* para referirse a lo propenso que es el sujeto para sufrir ansiedad.

Otro autor que hablaba de algo parecido a la ansiedad fue Séneca, quien ya daba pautas de cómo una persona debía librarse de ella. Refería que la muerte es un pensamiento que no permite que una persona pueda gozar de su existencia, sin tener algún tipo de preocupaciones, y que es mejor que el sujeto tenga su atención en lo que vive en el momento y no preocuparse por los eventos del futuro (Crocq, 2015). Esto fue una visión cercana a la conceptualización actual de la ansiedad.

Para el año 1621 el autor Robert Burton escribió y publicó su tratado *The anatomy of melancholy* y utilizó el término de melancolía para referirse a una amplia gama de cuadros clínicos que tenían efectos negativos y síntomas internalizados. Estos síntomas tenían como principal criterio que el paciente se mantuviera quieto. El concepto de melancolía es un referente de la depresión, pero también hacía alusión a la ansiedad (Crocq, 2015).

Se puede encontrar también que para el siglo XVII ya había casos de trastornos mentales, aunque estos eran llamados de otro modo. Al analizar los síntomas descritos en más de 2000 informes de la época, se encontró que 3.6% de los casos analizados presentaban trastornos mentales menores como lo son; la ansiedad, la depresión y trastornos somatomorfos, estos diagnósticos se hicieron a partir de los criterios el DSM-IV (Coste y Granger, 2014). En el mismo trabajo se describe a un hombre con el cual se identifican síntomas de ataques de pánico y que en la época fue diagnosticado como melancolía. Esto permite visualizar que el término podía referirse tanto a la ansiedad como a la depresión (Crocq, 2015).

Una vez revisado un contexto histórico general de la ansiedad, se dará pie a un concepto que se ha relacionado, que es la neurosis, pues autores como Conti y Stagnaro (2007) consideran que ambas palabras tienen una relación muy estrecha.

El concepto de Neurosis tiene origen en William Cullen en 1769, quien era un médico originario de Escocia y conceptualizó la palabra como una enfermedad de los nervios que

no tenían bases anatómicas ni patológicas (Dorsch, 2002; Pichot, 2003). Más específicamente lo definió como “enfermedades de los sentidos y del movimiento, sin fiebre idiopática y sin afección local” (Cullen, 1783 citado en Sarudiansky, 2012 p. 258). Visualizó que la neurosis era producida por una alteración en los fluidos neurales, lo que provocaba una irritabilidad, nerviosismo, estado deprimido etc. (Sandín y Chorot, 2009). Cullen separaba a la neurosis de varios grupos de enfermedades que categorizó como *pirexias*, *caquexias* y locales, justificándolo en la poca exactitud del concepto de enfermedades nerviosas. Cullen mencionaba que las enfermedades tienen dependencia de las emociones del sistema nervioso por lo que así, todas o casi todas las enfermedades podrían ser enfermedades nerviosas.

Durante dicha época hubo un gran impacto de la neurosis, llegando a existir categorías distintas como lo son las *comatas*, *adynamiae*, *spasmi* y *vesaniae* (Sarudiansky, 2012). Durante el siglo XIX el concepto de neurosis englobó varias afecciones que tenían como característica una localización precisa en el organismo (es decir neurosis gástrica, cardíaca o digestiva) o al menos se creía una localización, pero dichas afecciones no tendrían inflamación o una lesión estructural y por último se les consideraba enfermedades nerviosas (Laplanche y Pontalis, 2004).

El concepto de neurosis no se mantuvo intacto, pues diferentes autores pudieron conceptualizarla de distinta forma. Étienne Georget describió la neurosis como una enfermedad crónica e intermitente sin lesiones encontradas después de la muerte y que no suponían un peligro para la persona, pero sí un sufrir exuberante para quien la padecía (Sarudiansky, 2012).

Para 1866, Morel agrupó estados que pueden verse como trastornos de ansiedad actualmente, como lo son el trastorno de ansiedad generalizado, crisis de pánico, el TOC y las fobias. Pero sin usar la palabra ansiedad aún. Para él, los síntomas eran una muestra de la perturbación de la emotividad provocado por una disfunción del sistema nervioso autónomo, es decir una neurosis específica (Pichot, 2003).

Posteriormente tomó importancia en el tema, el concepto introducido por el médico estadounidense George Miller Beard, quien utilizó el término neurastenia para describir una enfermedad de los nervios (Beard, 1869, citado en Pizarro, 2012; Pichot, 2003). Dicha afección englobaba varios síntomas; como el debilitamiento general, pesadez en las

extremidades inferiores, problemas en la concentración, memoria e interés, pero sin la existencia de una lesión estructural anatómica (Pichot, 1994 citado en Pizarro, 2012).

Aquí es importante agregar que el término en inglés de ansiedad “anxiety” apareció hasta 1880 con raíz en el verbo latino “ango” que refiere a estrechar o apretar (Pichot, 2003).

El concepto de neurosis fue tomando forma hasta el nacimiento del psicoanálisis y desde esta corriente, se conceptualizó como una afección psicógena, con síntomas venideros de conflictos psíquicos con orígenes en la infancia (Laplanche y Pontalis, 2004).

Freud postuló una teoría de la neurosis, donde vió a ésta como una consecuencia de una represión no completada por el yo sobre los impulsos. La represión que se hace es insuficiente para erradicar la amenaza de que ciertos impulsos entren y actúen en la conciencia y acciones de la persona. El sujeto que pasa por esto genera como consecuencia, síntomas neuróticos que buscan ser la defensa contra los impulsos, porque proporcionan una satisfacción sustitutiva y un intento de eliminar de manera definitiva las irrupciones de los impulsos (Dorsch, 2002).

Este mismo autor hizo una distinción de las neurosis según ciertas características de duración e intensidad de los conflictos provocados y del modo de elaboración (Dorsch, 2002).

- Neurosis actuales: Son las neurosis donde los síntomas son expresiones de movimiento afectivo actuales. Consiste en la acción instantánea de impulsos afectivos en forma de trastornos afectivos negativos en los que se integra la neurosis de angustia, de espanto y la neurastenia misma que propuso Beard. (1869, citado en Pizarro, 2012)
- Psiconeurosis: Es el tipo de neurosis que tiene síntomas psíquicos y somáticos que son consecuencia de una incompleta represión de impulsos instintivos e incompatibles. Estos pueden abarcar el síndrome histérico, los síndromes fóbicos, los síndromes anancásticos y neurosis caracteriales.
- Neurosis traumática: Tiene los mismos síntomas que las dos anteriores, pero tienen una génesis específica como lo es un accidente y una motivación como lo es el buscar seguridad. En este tipo de neurosis se encuentra la neurosis traumática primaria y secundaria de pensión.

Freud estableció un concepto, que era la angustia, como el componente central de la neurosis y utilizó este último concepto para referirse a los malestares emocionales, mientras que, para hablar de las defensas contra la misma, utilizó el término angustia (Belloch et. al, 2009), concepto que introdujo en 1894 con su término alemán *angst* (Díaz y De la Iglesia, 2019).

Con esto explicado, es importante distinguir que el concepto de neurastenia, que era usado desde Beard hasta Freud, fue cambiado por este último en 1895, al interesarse por el estudio de la histeria y de la neurosis. Al estudiar las enfermedades nerviosas con William Flies, hicieron una crítica al concepto de neurastenia y propusieron que debía dividirse en 2 categorías, que eran la neurosis de angustia y la neurastenia misma. Así como también, que todos los síntomas de la neurastenia podían agruparse alrededor de la angustia, como síntoma principal (Freud 1895 citado en Pizarro, 2012; Pichot, 2003; Crocq, 2015). Esto tomó parte en la teoría que Freud formuló de la neurosis.

En su propuesta, la neurosis de angustia se caracteriza por la presencia de la angustia, que se manifiesta de dos maneras, la primera leve pero permanente, mientras que la segunda forma eran las crisis de angustia intensas, limitadas, repentinas y que generaban síntomas que sirven como disfraz de la angustia. La segunda categoría era la neurastenia misma que era caracterizada por la fatiga (Pichot, 2003).

De este modo comenzó a desvanecerse la neurastenia como tema central y tomó importancia la angustia.

El término angustia proviene del concepto alemán *angst* y de la palabra germana *eng* por lo que ambos sirven como puente entre uno y otro idioma. El término hace referencia a algo estrecho, convertido en algún malestar o apuro (López-Ibor, 1969 citado Sierra et. al, 2003).

La angustia se define como un sentimiento vital que tiene relación a momentos apurados, tensiones de la psique, desesperación que provocan la disminución de capacidades para guiar de forma voluntaria la personalidad, así mismo se le considera como un afecto que tiene origen en el instinto de proteger a uno contra un peligro, lo que causa una perturbación en el estado de ánimo, de una manera aguda y brusca, pero también lenta (Dorsch, 2002).

La angustia provoca distintos síntomas, pasando por los somáticos como o taquicardia, palpitaciones, dolor u opresión precordial, palidez, exceso de calor, sensación

de ahogo, náuseas, dispepsia, sensación de bolo esofágico, pesadez y sensación de hinchazón, frigidez, eyaculación precoz, enuresis, temblor, hormigueo, cefalea, vértigo, mareo, sudoración y sequedad de boca, entre otros. A nivel fisiológico existe un aumento de la frecuencia cardíaca, del flujo sanguíneo, de la conductividad cutánea y de la actividad electromiografía y, por otro lado, un descenso en el volumen del pulso digital; a nivel sanguíneo se observa un aumento de cortisol, adrenalina y noradrenalina y por último en los síntomas subjetivos existen alteraciones en la conducta que provocan que el sujeto sufra (Ayuso, 1988).

La neurosis de angustia era una consecuencia de la inhibición de la función sexual y con principio en la acumulación de tensión psíquica que tiene origen en la sexualidad y no tiene un mecanismo psíquico, aunque si influye en esta y de ese modo es el correspondiente somático de la histeria (Uribe, 2011).

El autor Brissaud en 1890 describió la angustia como un trastorno psíquico que provocaba sentimientos de inseguridad en la persona (Sarudiansky, 2013).

Así mismo, Freud describió que la angustia (“angst”) era una consecuencia de los deseos inconscientes que no serían permitidos y por lo tanto creaba un conflicto con lo que el sujeto piensa que sí es aceptable (Hartmann, 2022). Ahora bien, debemos saber que, aunque Freud hablaba de angustia utilizando la palabra alemana “angst”, esta al inglés se tradujo como “anxiety”, pero al español se tradujo con dos términos distintos, con el objetivo de diferenciar los aspectos fisiológicos con la palabra ansiedad y a los aspectos psicológicos con el término angustia. Sin embargo, hoy en día ambos términos se consideran aceptables para utilizar como sinónimos en casos clínicos (Sandín y Chorot, 2009; Hanns, 2001; Virgen et .al, 2005) y refiriéndose al mismo fenómeno (Tobal, 1990 citado en Díaz y De la Iglesia, 2019).

En la actualidad los profesionales formados desde el campo del psicoanálisis e incluso el humanismo prefieren utilizar el término de angustia, mientras que los profesionales de la psicología con otros enfoques teóricos utilizan el término ansiedad (Sierra, 2003). A partir de aquí se utilizará el concepto de ansiedad, entendiendo que es utilizado de forma indistinta con la palabra angustia.

Freud explicó que la ansiedad era el resultado de una percepción que el individuo tiene sobre alguna experiencia o situación de riesgo, que se traducen a incentivos sexuales o de agresividad, para así dar una antelación al yo (Sierra, 2003) provocando una confusión

en la persona (Hartmann, 2022). Se conceptualizó también que la ansiedad era una reacción emocional para alertar de un posible peligro (Sandín y Chorot, 2009).

Para los años 50's se publicó el primer manual diagnóstico y estadístico (DSM) por la APA. En dicho manual se utilizaron conceptos de la teoría de Freud. Los trastornos que se relacionaban con la ansiedad eran entendidos como trastornos psiconeuróticos. Pero fue en la segunda edición del DSM publicada en 1968 que el planteamiento freudiano tomó más fuerza en los diagnósticos (Sandín y Chorot, 2009).

Es hasta la tercera edición del DSM, publicada en 1980, que se dio un cambio total sobre los trastornos de ansiedad que se categorizaban, pues en dicha edición se daba una mejor descripción y operacionalización de los trastornos, así como mayor especificación de los criterios diagnósticos y se alejó de los conceptos psicoanalíticos predominantes en las ediciones antecesoras. Uno de los cambios principales fue que se agregó una sección llamada trastornos de ansiedad y se omitieron los términos de neurosis. Los trastornos que aparecieron en esta edición fueron: trastornos fóbicos, estados de ansiedad, trastorno de ansiedad atípico y trastornos de ansiedad de inicio en la infancia o adolescencia, además de que aparece por primera vez el trastorno de estrés post traumático (Sandín y Chorot, 2009).

Hasta la actualidad, la ansiedad se mantiene en el DSM-V como trastornos de ansiedad con distintos tipos. Pero a lo largo del tiempo después de Freud y antes de llegada del DSM-V, se han formulado distintas teorías que han aportado a su conceptualización. Por ello en el siguiente apartado se hablará de los distintos enfoques más destacados de la psicología que es el enfoque conductual, psicoanalítico, cognitivo y por último el enfoque multidimensional que responde a la descripción actual del DSM-V (Díaz, 2020). Los distintos autores que han aportado a la conceptualización del fenómeno se colocarán dentro de los enfoques según su mayor marco teórico de origen.

## **1.2 Ansiedad desde Distintos Enfoques**

### **1.2.1 Tradición Psicoanalítica**

Freud identificó un estado en que el sujeto se encuentra en un momento de sufrimiento y miedo a lo que llamó *angst* que puede ser traducido como ansiedad. Así



mismo lo integró a la estructura del aparato psíquico y lo describió como un estado emocional con una explicación psicológica y en primera instancia lo relacionó con la insatisfacción de las pulsiones, pues si una pulsión no se satisface, entonces la energía psíquica guarda en demasía y esto da como consecuencia la ansiedad que genera tensión, dolor y miedo (Giardini et. al, 2017).

Freud postuló una teoría sobre la ansiedad en un modelo estructural, donde hizo la diferencia de tres tipos de ansiedad; 1) ansiedad real que se da a partir de que existe una reacción entre el yo y el mundo como una señal de que existe un peligro fuera de la persona, 2) ansiedad neurótica que se da cuando el yo está amenazado por ello y 3) ansiedad moral que se da cuando existe una presión del superyó frente al peligro de que el yo no sostenga el control sobre los impulsos. Más adelante formuló a la ansiedad como una alerta de un peligro cuyo origen se encuentra en el mundo exterior, este tipo de ansiedad recibió el nombre de ansiedad objetiva. Si el peligro era de los impulsos internos entonces era llamada ansiedad subjetiva (Freud, 1933 citado en Díaz y De la Iglesia, 2019).

También colocó a la ansiedad como una forma en que el cuerpo busca alertar al yo de amenazas que podrían quitar estabilidad a los aspectos psíquicos y mentales, sin importar si dichas amenazas sean reales o imaginarias. Incluso sin importar si la amenaza proviene del mundo externo o del ello (Giardini et. al, 2017).

Melanie Klein profundizó en el desarrollo temprano y describió que la ansiedad está presente en el ser humano desde el mismo nacimiento, como una respuesta del yo para defenderse del miedo a la muerte (Klein, 1932 citado en Díaz y De la Iglesia, 2019). De este modo la relación de la ansiedad es con la pulsión de muerte y no con pulsiones sexuales como postuló Freud.

### **1.2.2 Enfoque Conductual**

Desde esta perspectiva, la ansiedad es vista como un tipo de impulso que da como consecuencia la conducta de un organismo. El autor Hull (1943) fue quien mencionó a la ansiedad como un impulso motivacional que hace que una persona tenga una respuesta ante una situación o estímulo determinado. Es así como la ansiedad se vincula con estímulos, ya sea condicionados o incondicionados y la relación funcional que mantiene la respuesta es obtenida de experiencias pasadas. Incluso desde las explicaciones

conductuales se ha visto a la ansiedad como un elemento motivador de la conducta (Gonzalez-Martinez, 1993).

Watson aportó en esta teoría, al explicar que las emociones son conductas privadas y que el acceso a estas es de un modo indirecto, por medio de las verbalizaciones o por medio de la conducta consecuente de estas. Agregó también una operacionalización de la ansiedad como una respuesta emocional que es posible evaluar en función de un estímulo, una respuesta y por su puesto de la frecuencia y duración de esta (Díaz y De la Iglesia, 2019).

Desde el condicionamiento clásico, Watson y Reiner (1920) hicieron una teoría experimental sobre el aprendizaje del miedo, pues en su experimento clásico del pequeño Albert, se explicó que un estímulo neutro puede adquirir la propiedad de causar un miedo como forma de respuesta, debido a la relación que se hace con un estímulo traumático. Así el estímulo neutro se convierte en uno condicionado de miedo y por ello cuando la persona sea expuesta a dicho estímulo, se manifestará la respuesta condicionada de miedo. Así es como la ansiedad es vista como una reacción emocional condicionada. Según este modelo, un estímulo neutro se convierte en un estímulo condicionado que genera ansiedad y esto puede llevar a una generalización donde la ansiedad sea evocada por otros estímulos. Este trabajo y su teoría es el primero que da un modelo para entender las fobias específicas (Sandín, 2009).

La teoría no explicaba el origen de una fobia a objetos aleatorios, tampoco explicaba que la ansiedad no siempre se daba ante eventos traumáticos, así como tampoco encontraba solución a que una fobia no cumplía con la ley de extinción en ausencia de reforzamiento (Sandín, 2009). A partir de estas fallas surgió la necesidad de un nuevo modelo que explicara mejor el fenómeno y uno de los modelos fue el de Mowrer, conocido como el modelo bifactorial de la ansiedad.

La teoría de los dos factores de Mowrer (1939; 1960) tenía el objetivo de entender la conducta de evitación que las personas con ansiedad presentaban, así como la persistencia de los miedos. Esta teoría fue muy aceptada durante la década de los 60's y muchas de las técnicas de intervenciones conductuales, que han sido reconocidas como efectivas para tratar la ansiedad, tuvieron como origen esta teoría. Además, que los modelos cognitivos que surgieron más tarde también comparten raíces de los planteamientos de Mowrer (Clarck y Beck, 2012).

Este modelo tiene como base que el sujeto escapa del estímulo que provoca el miedo, así como también del estímulo incondicionado. Existen dos fases; en la primera se da una respuesta condicionada de miedo, adquiere propiedad de impulso secundario que puede mediar y motivar a la persona a iniciar la conducta de evitación o de escape. En la segunda fase, la persona aprende a escapar a la exposición del estímulo aversivo y al lograr escapar se reduce el miedo, por lo que el escape se convierte en un reforzador negativo de la respuesta de escape. De este modo el miedo que la persona siente motiva a la respuesta de escapar, que reduce la ansiedad y por ello se refuerza la conducta de escape. Por ello el modelo se llama Bifactorial mediacional, ya que se aplica el condicionamiento clásico en la primera fase y condicionamiento instrumental con el reforzamiento negativo que da la reducción de miedo (Sandín, 2009).

Además, aportó una explicación a la falta de extinción, a partir de describir que la evitación que la persona hace al estímulo no permite una exposición sucesiva al estímulo condicionado y es así como la extinción no es posible (Clarck y Beck, 2012). Así, el modelo explicó el cómo se aprenden las fobias, pero no explicó por qué estas aumentan, además de ser persistente.

Uno de los problemas que se encontró en esta teoría es que, según el modelo, si se logra extinguir el miedo entonces debería de extinguirse también la respuesta de evitación, pero estudios encontraron que, aunque se extinguiera el miedo, la evitación continuaba (Sandín, 2009). Una crítica que acompaña a la teoría es el hecho de que no necesariamente porque se quite la evitación, se extingue el miedo, por lo que el miedo podía darse sin que hubiese una conducta de evitación.

Seligman (1971) formuló la teoría de la preparación buscando dar una explicación para saber por qué ciertos estímulos eran condicionados a una mayor velocidad que otros, así como saber por qué podían generar más dificultad para extinguirlos, como los estímulos evocadores de la fobia.

Seligman propuso el concepto de preparación. Donde se describe que un estímulo preparado se asocia a ciertas respuestas de evitación o miedo por una carga biológica. De este modo, la teoría encuadra que el organismo ya está preparado de manera filogenética para crear asociaciones con ciertos estímulos de manera más sencilla, pero más complicado con otros estímulos. Esto pasa desde la misma evolución de la especie. La

teoría también enmarca cuatro aspectos o características que tiene una fobia (Sandín,2009).

- La primera característica de que las fobias no son aleatorias, puesto que existen algunas situaciones en las que se produce la fobia de manera más sencilla, o en su defecto más complicada. Dichas situaciones tienen asociación con peligros que han tenido relevancia en la historia evolutiva y como ejemplo están las fobias a animales peligrosos, los cuales son más sencillo de asociar al miedo y crearse la fobia, sin embargo, es más difícil que se cree una asociación de miedo con objetos, tanto nuevos como poco peligrosos, como lo son sillas, mesas, una bicicleta, etc.
- Las fobias son de fácil adquisición, pues se pueden condicionar las respuestas al miedo en una sola exposición al estímulo.
- Las fobias son más resistentes a la extinción e incluso es una característica de la ansiedad.
- Existe una respuesta de miedo desproporcionada a la amenaza real del objeto. Puede llegar a existir una irracionalidad pues, aunque el sujeto reconozca que no existe un peligro real o de intensidad, aun así, la respuesta sigue teniendo intensidad desproporcionada.

A forma de conclusión de esta teoría, las fobias son parte de un aprendizaje preparado. El aprendizaje preparado se da cuando un organismo está listo para relacionar ciertas respuestas a ciertos estímulos. Uno de los problemas de esta teoría es que no formula una predicción acerca de las diversas fobias (Sandín, 2009).

Otro autor que aportó para el entendimiento de la ansiedad fue Wolpe quien analizó los referentes al aprendizaje de las fobias y miedo. Propuso el modelo de Inhibición recíproca. Wolpe (1968) hizo una descripción aludiendo a que, gracias al conductismo, se logró entender mejor la neurosis que puede producirse en animales y coloca a la inhibición recíproca como una técnica adecuada para superar la neurosis en las personas. La inhibición recíproca es una técnica que ayuda a superar los hábitos de respuestas desadaptativas, para ello es necesario que se genere una respuesta que compita e interfiera con la respuesta indeseada objetivo que se quiere eliminar. Esta respuesta

competitiva tiene que cumplir con la característica de ser más fuerte o intensa que la respuesta indeseada, así como debe también ser presentada ante ella. Cuando esto se cumple, entonces se dice que se ha inhibido la respuesta indeseada y por ello la fuerza del hábito se va decrementando. Wolpe mencionó que es una inhibición condicionada basada en una interacción recíproca.

El proceso de la inhibición recíproca consiste en ofrecer una respuesta inhibitoria de la ansiedad ante una situación que la activara, pero en un nivel muy bajo, así el organismo logra inhibir la ansiedad leve hasta llegar a eliminarla y de este modo el organismo puede irse exponiendo a más situaciones de ansiedad, levemente más grandes hasta llegar a la exposición que generaba el nivel más grave, reducirla y eliminarla (Wolpe, 1968).

Entre las técnicas que propone este modelo, existe la respuesta asertiva donde la persona expresa los sentimientos que tiene, ya que inhiben la ansiedad y el repetir esta expresión disminuyen las respuestas de angustia. Otra técnica es la respuesta sexual, que es usada para superar la ansiedad provocada por situaciones de índole sexual. Esto se hace a partir de conocer en qué momento de la situación sexual se dan las respuestas ansiosas y dando la instrucción de que se practique la actividad, pero deteniéndose antes de llegar a dicha etapa de activación y no pasar de ella y se debe repetir esto de forma constante, hasta que la ansiedad se vea eliminada y así pasar a la siguiente fase. Otra técnica es la desensibilización sistemática usando la relajación muscular progresiva de Jacobson (Wolpe, 1968).

Aunque este modelo explicaba cómo se mantenía una fobia, no explicó los mecanismos que se implican en la ansiedad, por ende, puede decirse que no explicaba el cómo. Es aquí donde surgió una nueva teoría que fue la incubación de Eysenck (1968) que buscaba explicar los mecanismos implicados en el condicionamiento de la ansiedad.

Esta teoría primero diferenció un condicionamiento clásico de tipo A y de tipo B. En el condicionamiento clásico de tipo A, la motivación debe ser externa y las respuestas que se generan son distintas. Mientras que en el condicionamiento clásico de tipo B, la motivación es el propio condicionamiento, con una menor dependencia del organismo, la motivación y las respuestas que se generan son similares tanto en respuesta condicionada e incondicionada (Sandín, 2009).

La adquisición de la ansiedad se da a partir del condicionamiento clásico tipo A que no depende del estado motivacional. La respuesta condicionada de la ansiedad es

reforzada por el parecido que tiene con la respuesta incondicionada. La ansiedad es la que mantiene, incrementa e incluso genera el condicionamiento de tipo B (Sandín, 2009). El hecho de presentar el estímulo condicionado no esforzado no significaba que la respuesta condicionada de ansiedad se extinguiera, sino que podía mantenerse o incluso incrementarse dependiendo del tipo de respuesta condicionada y su motivación (Díaz y De la Iglesia, 2019).

Posteriormente fueron surgiendo modelos que explicaban la ansiedad agregando componentes, ya no solo conductuales, sino uno que parecía estar faltando, que era el componente cognitivo. Una de las primeras teorías que comenzó a enmarcar este aspecto es lo que propuso Seligman y Johnston en 1973 utilizando el concepto de expectativa de resultado, el cual explica un estado que representa contingencias entre respuestas y resultados. Un segundo concepto que funge como complementario es el de preferencia, que enmarca un estado en el que hay un control de las respuestas sobre los resultados que se esperan. Pero aún presentaba limitaciones, aunque se extinguiera el miedo, la conducta de evitación podría continuar, incluso podía ser más limitante que la teoría bifactorial de Mowrer. Sin embargo, esta teoría tuvo implicaciones en las posteriores teorías cognitivas (Sandín, 2009).

Posteriormente surgió un modelo de la expectativa propuesto por Reiss (1980), donde se explica que en la adquisición del miedo no era necesaria la contigüidad del Estimulo Condicionado-Estímulo Incondicionado y daba cierta importancia a la expectativa del sujeto, siendo dos las existentes; la expectativa de ansiedad que es la sensibilidad que tiene la persona a tener ansiedad y la segunda expectativa es la de peligro que es cuando la persona piensa en alguna probabilidad de daño venidero del exterior. También integra aspectos como el reforzamiento negativo y el auto-reforzamiento (Sandín, 2009).

Otro autor que aportó a las teorías conductuales que integran el aspecto cognitivo fue Bandura, quien contribuyó la teoría de la autoeficacia. En dicha teoría se retoma el concepto de expectativa de resultado. Pero Bandura definió que la expectativa de autoeficacia es la percepción que la persona tiene sobre su propia capacidad para realizar ciertas acciones, de una manera exitosa y adecuada, para llegar al resultado que desea, mientras que la expectativa de resultado es la creencia de la persona acerca de determinadas acciones que lo llevarán a un resultado exitoso (Giardini et. al, 2018). A partir de los resultados obtenidos, el sujeto hace una reevaluación que puede aumentar, disminuir

o eliminar la percepción inicial. Es aquí donde la ansiedad toma rumbo, pues la explica como una consecuencia de la evaluación y reevaluación (Díaz y De la Iglesia, 2019).

Bandura explicó cuatro puntos con los cuales se construye la perspectiva de autoeficacia de una persona; una es a partir de la experiencia vicaria que ha tenido, otra es la experiencia de la persona que ha tenido sobre el éxito, la persuasión y por último la activación emocional (Sandín, 2009).

### **1.2.3 Enfoque Cognitivo**

Lazarus y Folkman hicieron un aporte al conceptualizar que la ansiedad es una respuesta emocional y de la conducta que se dan como consecuencia de una valoración cognitiva de alguna situación (Díaz y De la Iglesia, 2019).

Por su parte, Clark y Beck, (2012) propusieron que la ansiedad es un fenómeno que ha sido registrado a lo largo de la historia de la humanidad. Es una emoción que se guía hacia el futuro, genera percepciones de falta de control y de impredecibilidad hacia posibles acontecimientos aversivos y que provoca un miedo. Por ello la ansiedad es un estado donde la persona tiene sentimientos negativos, provocados por un miedo el cual es la forma de valorar una situación.

A partir de los trabajos hechos por Barlow y Beck, se postuló una definición de la ansiedad donde se describe como un sistema de respuestas fisiológicas, afectivas, cognitivas y conductuales que anticipan hechos que son percibidos como aversivos que no son previstos, controlados y que pueden afectar la vida de la persona que la padece (Clark y Beck, 2012).

Cuando una ansiedad pasa de un nivel normal a un trastorno se presentan cogniciones disfuncionales, donde la persona valora amenazas falsas y errores de procesamiento, existe una interferencia en las actividades cotidianas del sujeto, e incluso puede dejar inmóvil a quien la padece, existe una persistencia anormal del estado de ansiedad, miedo visible ante situaciones que no representan una amenaza y por último la sensibilidad ante estímulos potencialmente amenazadores (Clark y Beck, 2012). Además, esta teoría se centra en la percepción que un individuo tiene sobre sí mismo como objeto de peligro y que no tiene el control para dar seguridad. A esto le llaman vulnerabilidad, que se maximiza a consecuencia de procesos disfuncionales del pensamiento.

Por su parte, Lang (1968) propuso la teoría tridimensional de la ansiedad. Surgió como respuesta al problema de correlación entre las distintas dimensiones de la ansiedad que se postulaba en la teoría unidimensional (Martínez-Monteagudo et. al, 2012) donde las dimensiones se asocian en un modelo donde si una crece o disminuye las demás dimensiones deben hacerlo también. La teoría tridimensional se ha convertido en una de las teorías más populares al buscar evaluar la ansiedad (García-Fernández et. al, 2011) existiendo hasta 2012, 11 cuestionarios distintos que medían la ansiedad desde dicha teoría (Martínez-Monteagudo et. al, 2012).

Lang propuso el modelo tridimensional, donde la ansiedad se manifiesta a partir de tres factores que son el fisiológico, conductual y cognitivo. De este modo la ansiedad era una respuesta de la activación del cerebro ante estímulos y se manifiesta por medio de los tres sistemas de respuesta que tienen diferentes características (Martínez-Monteagudo et. al, 2012):

- Fisiológico: existe un aumento de actividad en el sistema nervioso autónomo y somático lo que da lugar a aumento del pulso cardíaco, tono muscular-esquelético y frecuencia al respirar.
- Conductual: a partir de los cambios fisiológicos también se dan cambios motores con respuestas directas como temblores, inquietud, tartamudeo, gesticulaciones anormales, reducción de las reacciones, de aprendizaje y elaboración de tareas y problemas de memoria a corto plazo. Otras respuestas que se generan son las indirectas como las respuestas de evitación o de escape del estímulo que provoca la ansiedad.
- Cognitivo: en esta dimensión la ansiedad se muestra a partir de pensamientos o sentimientos de miedo, amenaza, preocupación, pero estos son síntomas de una ansiedad adaptativa o normal, pero cuando se da de manera patológica se dan pensamientos o imágenes específicos que anticipan catástrofes.

Entre estos tres sistemas puede existir una discordancia y disincronía. La discordancia refiere a la variación de medidas entre los sistemas e intrasistema en un momento dado. La disincronía se refiere a los cambios que existen en los sistemas en diferentes momentos (Martínez-Monteagudo et. al, 2012 y Sierra et. al, 2003).



Posteriormente surge la teoría bidimensional, propuesta por el mismo Lang, quien mencionó que las imágenes mentales son codificadas en el cerebro de manera abstracta. Sugirió que la información de emociones, incluidos la ansiedad, se guarda en la memoria a largo plazo, se centra en los tipos de información almacenada y los resultados consecuentes de esa información. Es esta memoria emocional la que guarda tres tipos de información referente a los estímulos externos sobre las respuestas y las proposiciones semánticas (Sandín, 2009). Estas preposiciones son unidades de información que enlazan conceptos de manera lógica. Un trastorno de ansiedad es, entonces, una estructura de miedo con contextos que provocan la ansiedad y que dan lugar a las respuestas fisiológicas, conductuales y cognitivas (Díaz y De la Iglesia, 2019).

#### ***1.2.4 Modelo Multidimensional de la Ansiedad***

Con el pasar del tiempo, de autores y teorías que buscaban conceptualizar la ansiedad y encontrar limitaciones y novedades en unas y otras, actualmente la ansiedad tiene una conceptualización multimodal (Sierra et. al, 2003), en donde se pone en relieve la importancia de 3 aspectos que son; la situación que provoca la ansiedad, la forma de adquisición y los patrones de respuesta de la ansiedad (Díaz y De la Iglesia, 2019).

Con respecto a la situación que provoca la ansiedad, Endler y Okada hicieron el aporte que explica que la ansiedad está determinada por factores situacionales. Es decir, las manifestaciones puntuales de la ansiedad son consecuencia de interacciones entre rasgos de la persona y características de las situaciones donde ocurre la conducta. Dentro de las variables situacionales se identifican 4 que son situaciones interpersonales, situaciones que impliquen riesgo físico, situaciones ambiguas o novedosas y situaciones de evaluación social. Son estas situaciones las que influyen en la conducta y la manera de percibir el origen de la ansiedad (Díaz, 2020; García-Fernández, 2011 y González-Martínez, 1993).

En el aspecto de adquisición se ha considerado como respuesta a dicha cuestión, que la ansiedad se aprende por medio de condicionamiento clásico, aprendizaje vicario o por procesamiento cognitivo (Gonzalez-Martinez, 1993).

Por último, respecto a los patrones de respuesta de la ansiedad, es la teoría de Lang y cognitiva de Clarck y Beck (2012) las cuales dan una pauta, pues Lang propone un sistema triple de respuestas mientras que Beck y Clarck un sistema más complejo de

respuestas cognitivas, conductuales, fisiológicas y afectivas que son activadas ante una posible amenaza (Gonzalez-Martinez, 1993).

Ya revisado los antecedentes de la ansiedad y los distintos enfoques teóricos que la describen, se hablará del concepto que se maneja actualmente, sus síntomas y los tipos de ansiedad.

### **1.3 Concepto de Ansiedad**

Actualmente se pueden encontrar descripciones de diferentes organizaciones y autores. Uno de ellos es de la OMS (2022), donde se menciona que la ansiedad es un trastorno que tiene peculiaridades como un miedo y preocupación desmesurada, alteraciones en la conducta y síntomas fisiológicos. La American Psychiatric Association en el DSM-V (APA, 2014) menciona que la ansiedad es una respuesta de anticipación a una futura amenaza y está asociada a la tensión muscular, vigilancia, conductas evitativas y cautelosas.

Mientras tanto la Secretaría de Salud (2015) la define como un estado emocional en donde la persona refiere síntomas que no tiene, también llamado somatización, así como alteraciones psíquicas. Considera que es una patología que se presenta de forma desproporcionada y con una duración amplia que da como consecuencia en la persona una pérdida de la funcionalidad.

La ansiedad es una perturbación no agradable, que visualiza un peligro antes de que este pudiese ser real, en el que prevalecen síntomas físicos y cognitivos, donde hay una agitación y la persona intenta alguna solución ante el peligro, de ese modo el fenómeno es percibido con nitidez (Sierra et. al, 2003).

Otra definición de la ansiedad es la que nos ofrece Virgen et. al (2005) quienes mencionan que la ansiedad es un sentimiento desagradable de temor que se ve como una advertencia a alguna posible amenaza que normalmente es desconocida. Pero la ansiedad en sí no es una enfermedad, pues es una respuesta emocional presente en cualquier persona, que tiene una utilidad si mantiene una estabilidad tanto en frecuencia, intensidad y duración. Es una respuesta adaptativa a situaciones de la vida, pero termina siendo patológica cuando se presentan inadecuados estímulos o que no son reales y cuando la intensidad, frecuencia y duración se alejan del límite considerado adaptativo (Clarck y Beck, 2012; Orozco y Baldares, 2012; Sandín y Chorot, 2009).

La ansiedad tiene una función adaptativa normal e incluso motivadora y es importante identificar sus características, pues tiende a sentirse en un nivel leve y adecuado al estímulo que lo provoca y no es un obstructor de las actividades que el sujeto realiza, mientras que la ansiedad anormal o patológica es profunda, recurrente, desadaptativa, interfiere con el rendimiento, es desproporcionada al estímulo que lo provoca y dificulta las actividades del individuo (González-Martínez, 1993) y puede convertirse en un trastorno psiquiátrico que requiera tratamiento profesional.

Hartmann (2022) da una explicación que apoya lo anterior, pues la define como un miedo mayor que provoca una angustia en la dimensión psicológica y física de la persona que lo sufre, así como un estado de miedo y tensión, pero que es normal ante situaciones estresantes, amenazantes o de temor. Pero cuando esta ansiedad se da en niveles excesivos o sin que sea provocada por situaciones identificables, se convierte en un trastorno que provoca un desgaste físico y emocional. Así como debe ser tratado de una manera profesional.

Además, la ansiedad involucra un temor a algo, lo que puede ser un fracaso, un castigo o a quedar en ridículo, por lo que es una reacción emocional que depende de cada individuo y su forma de percibir la situación que provoca la respuesta de ansiedad (Bertoglia, 2005).

Es importante poder distinguir entre el concepto de ansiedad y otros que se han relacionado o incluso algunos autores los utilizan de forma indistinta.

### **1.3.1 Ansiedad y Miedo**

El miedo es una emoción provocada por una situación que suele ser fácil de identificar, así como también se caracteriza por tener una intensidad acorde a la situación (Davidoff, 1989). Podría decirse que la APA (2014) apoya esto, pues define que el miedo es una respuesta ante una amenaza inmediata real o imaginaria.

### **1.3.2 Ansiedad y Estrés**

La diferencia principal entre ambos conceptos es el ambiente, ya que se conceptualiza al estrés como lo que sucede en la persona por dentro, ante la incapacidad para hacer frente a demandas del entorno. Por su parte la ansiedad es una respuesta a una amenaza posible del entorno (Gross, 2012 y Sierra et. al, 2003).

### **1.3.3 Ansiedad y Angustia**

Otro término que se ha asociado con la ansiedad es la angustia, pero como ya se vio en el apartado de antecedentes, entre ambos términos no existe una diferencia. Actualmente ambos conceptos en el idioma español, y francés son usados de manera indistinta. La razón de esto es el origen de las palabras ansiedad y angustia, tanto por el idioma de los autores que lo usaron y la traducción que se hizo, pues al principio Freud hablaba de angustia que en alemán es *angst*. Posteriormente al inglés la palabra *angst* se tradujo como *anxiety*, mientras que en español se tradujo como angustia y ansiedad.

Conociendo las diferencias entre la ansiedad con otros conceptos, se pasará a identificar de manera más profunda lo que es la ansiedad, describiendo los síntomas que se presentan.

### **1.4 Síntomas de Ansiedad**

La ansiedad presenta distintos síntomas físicos y psicológicos. Pueden variar desde una sensación de inquietud hasta llegar a ataques de ansiedad. Es una respuesta adaptativa del ser humano que es útil para hacer frente a amenazas de la vida diaria y además de reactivar circunstancias ambientales, puede ayudar a mejorar el rendimiento de la persona y no requiere de una atención psiquiátrica cuando se da en niveles leves. Pero cuando esta se manifiesta de manera desproporcionada, entonces se habla de una patología que bloquea las respuestas adecuadas a la vida diaria, es desadaptativa, reduce el rendimiento de manera significativa, tiene componentes somáticos y se requiere de una atención psiquiátrica porque se da en niveles graves (Orozco y Baldares, 2012).

Es importante distinguir que existen 4 sistemas funcionales que se implican en la ansiedad, que son el conductual, fisiológico, cognitivo y afectivo. Dentro de ellos se enmarcan ciertos síntomas que se pueden tener y esto dependerá de la individualidad, pero en general los síntomas que Clarck y Beck (2014) describen, son los siguientes:

- Síntomas fisiológicos: Son síntomas como el aumento cardíaco, palpitaciones, respiración cortada, respiración acelerada, dolor o presión en el pecho, asfixia, aturdimiento, mareo, sudores o escalofríos, problemas estomacales, temblores, adormecimiento de extremidades o en su caso temblores, debilidad, inestabilidad, tensión muscular y sequedad en la boca.

- Síntomas cognitivos: Engloba síntomas como el miedo a perder el control, a ser incapaz de afrontarlo, miedo al daño físico o muerte, miedo a enloquecer, miedo a la evaluación negativa, pensamientos atemorizantes, percepciones de irrealidad o separación, problemas de concentración, memoria y atención, hipervigilancia hacia amenazas, dificultad de razonamiento y pérdida de objetividad
- Síntomas conductuales: Evitación de situaciones de amenaza, conductas de alejamiento, buscar la seguridad, inquietud, agitación, hiperventilación, quedarse paralizado y dificultad para hablar.
- Síntomas afectivos: Nerviosismo, timidez o terror, inquietud y frustración.

Pero la ansiedad no se presenta solamente como un único fenómeno, sino que, de acuerdo con sus niveles y su origen, puede derivarse en distintos tipos.

### ***1.5 Tipos de Ansiedad***

Es importante conocer que la ansiedad toma distintas formas patológicas. Estas formas son: el trastorno de ansiedad por separación, el mutismo selectivo, las fobias específicas, los trastornos de ansiedad social (que antes era conocida como fobia social), trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno de ansiedad inducido por sustancias o medicamentos, el trastorno de ansiedad debido a otra afección médica, otro trastorno de ansiedad especificado y el trastorno de ansiedad no especificado (Hartmann, 2022). Los trastornos de ansiedad se distinguen entre sí por grupos característicos de síntomas. Dichos tipos o formas de ansiedad se comentarán de una forma general a continuación.

#### ***1.5.1 Trastorno de Ansiedad por Separación***

Este tipo se da principalmente en niños. El infante sufre la ansiedad ante la posible separación de las personas a quien más está apegado, pero en una intensidad que se considera inapropiada para el nivel de desarrollo en que se encuentra. Esta ansiedad conlleva un miedo hacia un posible daño, que las personas a quien está apegada sufran. Este incluye también el miedo a las situaciones que orillan a la separación y generan un rechazo a distanciarse de las personas de apego. Entre los síntomas se pueden encontrar

las pesadillas y síntomas físicos de angustia. Aunque estos se desarrollan en la infancia, es posible que en la edad adulta puedan seguirse manifestando (APA, 2014).

Entre los síntomas diagnósticos se debe observar una ansiedad persistente por al menos cuatro semanas en niños y adolescentes y al menos seis en adultos. Debe también encontrarse una alteración significativa en distintos rubros de la vida de la persona (APA, 2014). Además, es el único trastorno que se considera único de la población infantil y adolescente (Sandín y Chorot, 2009)

### **1.5.2 Mutismo Selectivo**

Este trastorno se caracteriza porque la persona no puede hablar cuando se encuentra en una situación social a pesar de que la misma persona en otras situaciones sí lo hace. Esto conlleva consecuencias en el rendimiento laboral o escolar y en la comunicación que lleva normalmente (APA, 2014).

### **1.5.3 Trastornos de Ansiedad Social**

En este trastorno se presenta ansiedad frente a situaciones sociales y situaciones que pudiesen tener un fin de examinar a la persona. Las situaciones sociales son reuniones con desconocidos, situaciones donde se le pueda ver comiendo o bebiendo o en las que deba actuar enfrente de otras personas. Se presenta una cognición de ser negativamente visto por los demás, sentir vergüenza, humillación o por ofender a los demás (APA, 2014).

### **1.5.4 Trastorno de Pánico**

La persona que sufre de esto experimenta crisis de pánico de manera inesperada y recurrente (APA, 2014). Los síntomas que se sufren en el ataque de pánico pueden ser; palpitaciones, golpeteo del corazón o aceleración de la frecuencia cardíaca, sudoración, temblor o sacudidas, sensación de dificultad para respirar o de asfixia, sensación de ahogo, dolor o molestias en el tórax, náuseas o malestar abdominal, mareo, inestabilidad, aturdimiento o desmayo, escalofríos o sensación de calor, sensación de entumecimiento o de hormigueo, desrealización (es una sensación de irrealidad) o despersonalización (es sentir una separación de uno mismo), miedo a perder el control o de volverse loco y miedo a morir. Para diagnosticar el trastorno, al menos se deben tener 4 de estos síntomas en el ataque de pánico y al menos uno de ellos, ha seguido una vez al mes inquietud acerca del

ataque de pánico y cambios en la adaptación de la persona. Otro punto es que el ataque de pánico no se atribuye a una afección médica, sustancias u otro trastorno.

### ***1.5.5 Trastornos de Ansiedad Generalizada***

Este trastorno tiene como característica una ansiedad excesiva y persistente, que se presenta ante varios aspectos como el entorno laboral y escolar. Estos aspectos, son percibidos por la persona como difíciles de controlar. Se presentan diversos síntomas como lo son la inquietud, el nerviosismo, fatiga, problemas de concentración, tensión muscular, problemas al dormir e irritabilidad (APA, 2014).

### ***1.5.6 Trastorno de Ansiedad Inducido por Sustancias o Medicamentos***

Esta se da cuando la ansiedad es provocada por una intoxicación o por el retiro de tratamientos médicos o sustancias (APA,2014).

Además, predominan los ataques de pánico, o ansiedad y existen pruebas médicas o físicas del consumo y los síntomas comienzan durante o después de la abstinencia o intoxicación, además de que la ansiedad no se explica mejor por otro trastorno no inducido por sustancias. En este tipo de trastorno ansioso, existe un deterioro social significativo, así como en otras áreas como el trabajo y familia (APA, 2014).

### ***1.5.7 Trastorno de Ansiedad por Otra Afección Médica***

En este tipo de trastorno la ansiedad es consecuencia de alguna enfermedad (APA, 2014). No existe algún otro trastorno que lo explique y existen pruebas físicas o de laboratorio que indican un problema médico, que tiene como consecuencia la ansiedad. Aunque lo principal es la ansiedad se pueden dar ataques de pánico. Entre las afecciones médicas que manifiestan ansiedad están las enfermedades endócrinas, problemas cardiovasculares, enfermedades respiratorias, trastornos metabólicos y enfermedades neurológicas.

### ***1.5.8 Otro Trastorno de Ansiedad Especificado***

Esta categoría existe cuando se presentan síntomas de ansiedad que provocan un malestar significativo, existe un deterioro de las diferentes áreas de la vida de la persona, pero no se cumplen los criterios de ningún trastorno (APA, 2014). Se diagnostica poniendo

otro trastorno de ansiedad especificado sumando la razón por la que no se cumplen los criterios de otro trastorno.

### **1.5.9 Trastorno de Ansiedad No Especificado**

En esta categoría se presentan síntomas de ansiedad que provocan un malestar significativo en las diversas áreas de la vida, pero no cumplen con criterios de ningún trastorno y no se especifica un motivo especial por el que no se cumplen los criterios (APA, 2014).

Conociendo qué es la ansiedad actualmente y la conceptualización que ha tenido a lo largo del tiempo, se debe entender cómo ha evolucionado la ansiedad en los tiempos más recientes y la cantidad de personas que la sufren, para así comprender mejor la importancia que tiene buscar formas de intervenir.

## **1.6 Estadísticas de la Ansiedad**

Se revisará brevemente los datos disponibles, dado que es un problema que ha crecido a lo largo de los últimos años, incluso el concepto es más conocido y utilizado por la sociedad en general. De hecho, el trastorno de ansiedad es el problema mental que más se presenta de entre los demás trastornos, así como una de las razones por las que la gente más visita a un doctor (Belloch et. al,2009).

### **1.6.1 Ansiedad en el Mundo**

En 2015 la OPS (2017) reportó que el 3.6% de la población mundial padecía trastornos de ansiedad, siendo 264 millones de personas quienes la sufrían. También encontraron que es más común en las mujeres que en los hombres. Siendo la región de Asia sudoriental la que albergaba el 23% de la cifra total y el Pacífico occidental con el 20%, seguido por Europa con el 14% y el mediterráneo oriental con él con el 12% y por el último África con el 10%.

El país de Asia sudoriental con mayor porcentaje de población que padecía algún trastorno de ansiedad fue Bangladesh con el 4.4%, seguido de Bután y República popular de Corea con el 3.7%, Nepal 3.6%, Tailandia 3.5%, Sri Lanka 3.4%, Indonesia, Maldivas y Myanmar con el 3.3 %, India 3% y Timor-Leste con el 2.9% (OPS, 2017).



Por su parte en la región del Pacífico occidental se encuentra Nueva Zelanda con el mayor porcentaje de población que padece de algún trastorno de ansiedad con el 7%, seguido por Australia con el 7%, Micronesia 5.1%, Malasia 4.9%, República de Corea con el 3.8%, Singapur 3.6% y China con el 3.1% (OPS, 2017).

En ese mismo año, el país de Europa con mayor población con algún trastorno de ansiedad fue Noruega, con un 7.4% de la población, seguido por Países Bajos con 6.4% e Irlanda con el 6.3%. Francia tenía 6.2% de la población, Alemania el 5.8%, Italia 5%, Portugal y Suiza 4.9%, Bélgica 4.7%, Reino Unido 4.2% y España 4.1% (OPS, 2017).

El país con mayor porcentaje de prevalencia de ansiedad del Mediterráneo oriental fue Líbano con el 5.5% seguido por Túnez y Kuwait con el 4.6%, Jamahiriya Árabe Libia y Marruecos con el 4.5% y el más bajo fue Pakistán con el 3.5% (OPS, 2017).

Los países del norte de América, Canadá y Estados Unidos con un 4.9%, 6.3% respectivamente (OPS, 2017).

En 2019, la cifra aumentó considerablemente, pues ya eran 301 millones de personas que sufrían de un trastorno de ansiedad a nivel mundial. Con la pandemia por COVID-19 se estima que los niveles aumentaron entre 26% y 28% (OMS, 2022).

Es importante conocer que después del año 2019, debido a la pandemia por COVID-19, los trastornos de ansiedad y depresión tuvieron un aumento del 25% (OPS, 2022). Esto sin duda es algo que debe tomarse en consideración, pues los trastornos mentales pueden aumentar la posibilidad de otras enfermedades y en el caso del COVID-19 se ha encontrado que las personas con algún trastorno mental tienen más riesgo de ser hospitalizadas, en comparación con personas que no la padecen (World Health Organization [WHO], 2022).

### **1.6.2 Ansiedad En Latinoamérica**

En América Latina la OPS (2017) reportó que, en 2015, un 21% de la población de dicha región sufría algún trastorno de ansiedad. Brasil fue el país con más población que padecía algún trastorno de ansiedad, con el 9.3%, seguido por Paraguay con el 7.6%, Chile 6.5%, Uruguay 6.4%, Argentina 6.4%, Colombia 5.8%, Perú y Belice con el 5.7%, Ecuador 5.6% y Panamá 4.5%.

En este continente, una de las causas más importantes de los años de vida ajustados en función de la discapacidad, fue la ansiedad que representó un 2.1%

encontrándose solo por encima la depresión que representaba 3.4% (OPS, 2018). A su vez que la ansiedad misma, representa el 4.9% de los años perdidos por discapacidad. Por ende, los trastornos de ansiedad son el segundo trastorno mental que tiene mayor impacto en cuanto a discapacidad.

En América el porcentaje promedio de discapacidad por ansiedad es de 4.7% y países como Brasil y Paraguay exceden dicho promedio con un 7.5 y 6.8% respectivamente. Otros países que están por encima del promedio son Chile con un 5.5%, Argentina 5.4%, Colombia, Perú y Belice con 5.3%, Ecuador y Uruguay con 5.2 (OPS, 2018).

### **1.6.3 Ansiedad en México.**

La OPS (2017) reportó que en México el 3.6% de la población padecía algún trastorno de ansiedad.

El porcentaje promedio de discapacidad por ansiedad de México están muy por debajo del promedio de América con un 3.5% (OPS, 2018).

Así mismo, la ansiedad generalizada es el trastorno más común en la población siendo un 14.3% quienes la padecen y en 50% de los casos, se encuentra que se dan antes de los 25 años. Por ello en 2017 se hicieron cambios en la ley para asegurar que las personas que sufran algún trastorno mental, entre ellos los trastornos de ansiedad, se les garantice atención profesional (Senado de la República, coordinación de comunicación social, 2017).

Gaitán-Rossi et. al (2021) encontraron que entre abril y junio de 2020, es decir durante el periodo de confinamiento por COVID-19, hubo una prevalencia de la ansiedad generalizada de entre 31 y 33%. Los datos presentados anteriormente por el Senado de la República, (2017) muestran que el 14.3% de la población de México padecía algún trastorno de ansiedad, lo que reitera el problema acrecentado por la pandemia.

Para el año 2021, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) reportó en la primer Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) que el 19.3% de la población adulta tenía síntomas severos de ansiedad, mientras que 31.3% tenían mínima o en algún grado, y el restante 41.3% no presentaban síntomas.

El estado en el que se encontró población con mayores síntomas de ansiedad fue Puebla con un 57.8% seguido por Chiapas y Michoacán con 56.8 y 56.4% respectivamente. Mientras que el Estado de México presentó un 50.6%.

Conociendo estos números, es evidente que la ansiedad ha sido y es un problema que se presenta en la población general y ha ido creciendo con el tiempo, pero no es un constructo que se pueda limitar a decir que una persona “tiene ansiedad” ni tampoco a personas adultas como única población que la padece. Como se vio en el apartado de tipos, existen diversos trastornos que pueden darse a cualquier edad, como adulto o como estudiante y es en esta población en donde el presente trabajo se concentra, porque existen datos que indican que la ansiedad comienza desde el periodo escolar.

### **1.7 Ansiedad Escolar**

La ansiedad que se da en alumnos, provocada por situaciones de su entorno académico se le llama ansiedad escolar, la cual se define como un patrón desadaptativo de respuestas ansiosas ante las situaciones escolares, que puede provocar una limitante para el desarrollo del alumno que la padece. Además, la ansiedad escolar se manifiesta en tres dimensiones (García-Fernández et. al, 2008).

- Dimensión cognitiva: El alumno anticipa consecuencias negativas que tienen relación con la academia y de las capacidades, así como provoca preocupación en las reacciones somáticas que se puedan dar.
- Dimensión motora: En esta dimensión se dan tensiones musculares de niveles elevados, temblores, el alumno tiene conductas de evitación por ir al colegio, quejarse de síntomas físicos, se niegan a realizar ciertas acciones expresando directamente que no quiere asistir a la escuela.
- Dimensión del sistema autónomo: el alumno con ansiedad escolar presenta sudoración, taquicardia, mareos, palidez, ganas de vomitar, orinar, náuseas, dolor en el abdomen, problemas estomacales, problemas del sueño, aumento o pérdida del apetito entre otros síntomas.

La ansiedad escolar puede tener funciones adaptativas e incluso ayudar a mejorar el rendimiento del estudiante, dado que aumenta su alerta y la tensión que tiene, pero

cuando la ansiedad tiene una intensidad desproporcionada puede terminar perjudicando el rendimiento (Hernández-Pozo et. al, 2015).

### **1.7.1 Epidemiología de la Ansiedad en Estudiantes**

**1.7.1.1 Región Occidental.** La ansiedad se presenta en adolescentes durante su etapa escolar y los reportes indican que estos son altos. En España la prueba PISA realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OECD], 2017) reportó niveles de ansiedad por encima de la media, en los alumnos de 15 años, siendo el 48% de alumnos que reportaron tensión muscular, 67% se sentía ansioso incluso si estudiaron para el examen. En Estados Unidos el 61 % de los estudiantes informaron preocuparse por malas calificaciones en la escuela. El 68 % reportó mucha ansiedad antes de un examen, incluso cuando estaban bien preparados, estando por encima del promedio de la OECD (2017).

El problema de ansiedad en jóvenes de 15 años puede arrastrarse a niveles superiores, pues Arévalo et. al (2019) concluyeron que la prevalencia de la ansiedad en estudiantes universitarios de Europa, entre 2000 y 2017 fue de 12.6 a 47.1%.

En España, Martínez-Monteaagudo et .al (2019) encontraron que el 19.8% de estudiantes, presentaba una elevada Ansiedad frente la Agresión, el 22.2% elevada Ansiedad frente a la Evaluación Social, el 23.4% elevada Ansiedad frente al Fracaso Escolar, el 21% de los alumnos presentaban una elevada Ansiedad Cognitiva, un 20.4% una elevada Ansiedad Psicofisiológica y un 22.8% una elevada Conductual/Motora.

**1.7.1.2 Latinoamérica.** En un metaanálisis de la prevalencia de ansiedad y depresión entre el año 2000 y 2017 realizado por Arévalo et. al (2019), donde analizaron 14 estudios de 11 países sobre ansiedad en alumnos universitarios, los autores concluyeron que la prevalencia de ansiedad en América latina fue 22.4 a 38.8% y en Colombia entre 34 a 76.2%. Así mismo reportaron que en países del tercer mundo la prevalencia de ansiedad es mayor por el desfavorecimiento social que se vive.

Solís y Gonzales (2018) reportaron que, en una muestra de 244 estudiantes de bachillerato en Ecuador, el 34.4% tenía un nivel alto y preocupante de ansiedad, mientras que el 57.4% presentaba un nivel moderado.

Cuzco y Mesa (2020) encontraron en una muestra de 251 estudiantes de bachillerato en Ecuador que 23.9% tenía una ansiedad moderada y un 8% una ansiedad severa, mientras que el restante 68.1% tenía una ansiedad baja.

Noel (2020) realizó un estudio en Perú con estudiantes de secundaria, donde midió la ansiedad escolar con el instrumento IAES y encontró que el 50% de la muestra tenía una ansiedad alta, 31% una ansiedad media y el restante 19% una ansiedad baja.

**1.7.1.3 México.** El problema de la ansiedad en estudiantes en México puede visualizarse desde edades tempranas, en estudios como el realizado por la OECD (2017), donde se menciona que la mayoría de los estudiantes de 15 años reportaron ansiedad relacionada con el trabajo escolar. Además, México tiene una puntuación de ansiedad por tareas escolares por encima del promedio de los demás miembros de la OECD. 79% reporta preocuparse por sacar malas notas. Reportan además que 60% de los alumnos presentan ansiedad por su desempeño, aun cuando estudian.

En el nivel de secundaria, Colunga-Rodríguez et. al (2021) encontraron que 28.8% de los estudiantes, de una muestra de una secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara, tenían ansiedad en los diferentes niveles.

Guajardo et. al (2021) encontraron en Coahuila que cerca de una quinta parte de los alumnos del nivel medio superior, presentan síntomas de ansiedad. Guardado (2021) encontró en una muestra de estudiantes universitarios en México, que el 87.5 % de ellos tenía un nivel de ansiedad fuera de lo normal y 32.5% presentaban problemas fisiológicos como tensión, fatiga y posibles problemas del sueño.

Duarte (2019) encontró que el 70% de los alumnos de primer ingreso al bachillerato de una preparatoria oficial anexa a normal de Tejupilco, presentaban un nivel alto de ansiedad-estado y un 40% un nivel alto de ansiedad-rasgo.

Quiñones et. al (2015) que el 34.1 % de los adolescentes presentaron ansiedad siendo un 23.9 % quienes lo presentaron en un nivel leve, 6.0 % de manera moderada, 3.9 % grave y 0.3 % severa y fueron los adolescentes con edad de 17 años los que más reportaron la patología de ansiedad.

Frayre et. al (2021) hicieron un estudio con el objetivo de conocer el estado de la ansiedad en universitarios y el impacto en el rendimiento académico, por lo que usaron una muestra de 163 estudiantes de la etapa disciplinaria de la Licenciatura en Asesoría

Psicopedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California, a los que les aplicaron la prueba de ansiedad AMA-C junto con entrevistas abiertas para conocer las manifestaciones, causas y consecuencias de la ansiedad. Dichos autores encontraron que 16.36% de la muestra presentó hipersensibilidad, 15.75% ansiedad fisiológica, 21.81% presentaron ansiedad ante los exámenes, 10.3% preocupación social y 16.96% presentó ansiedad generalizada. En total un 42.21% de los alumnos tenían alguna ansiedad y concluyeron que el conocimiento de los detonadores de la ansiedad y conocer técnicas TRE ayudará a lograr una mayor autodeterminación o motivación intrínseca, para controlar y conducir los momentos de ansiedad. A su vez mejorarán su bienestar psicológico y tendrán un mejor desempeño.

Bojorquez y Moroyoqui (2020) hicieron una investigación donde midieron la ansiedad con el IDARE, para medir la ansiedad estado y rasgo en 100 estudiantes universitarios y encontraron que el 56% tiene un nivel alto de ansiedad estado y 61% tienen un nivel alto de ansiedad rasgo y que ningún alumno se encontró en niveles bajos de ansiedad.

Granados et. al (2020) encontraron que, en una universidad pública de la Ciudad de México en 2018, la prevalencia de ansiedad en los estudiantes fue de 31.4%. Mientras tanto Ruvalcaba et. al (2021) encontraron en una muestra de estudiantes universitarios del TEC de Monterrey campus Guadalajara, que el 35.8% de los estudiantes de la muestra mostraban síntomas de ansiedad e insomnio.

Como se ha observado, la prevalencia de ansiedad en estudiantes en todo el mundo es alta, sobrepasando el 20% en la mayoría de los estudios. Pero el problema no se queda solo en la ansiedad de los estudiantes sino esto crece al observar la relación que existe con otras variables, lo que puede afectar diversas características de un alumno. Las variables que han sido relacionadas se explican a continuación.

### **1.8 Ansiedad y Variables Académicas**

La ansiedad se ha relacionado con distintas variables importantes en el área académica, algunos de estos son los siguientes.

Ha sido comparada entre sexos y se ha encontrado que las mujeres suelen tener mayores niveles de ansiedad (Cruz, 2010; García et. al, 2020; González-Salazar et. al, 2016; Martínez-Monteagudo et. al, 2019 y Vallejos, 2012). Por otra parte, el rendimiento

académico ha sido ampliamente estudiado en relación con la ansiedad y se ha encontrado que es menor si se dan mayores niveles de ansiedad (Arévalo et. al, 2019; Colunga-Rodríguez et. al, 2021; Hernández-Pozo et. al, 2015; Ramírez-Cruz et. al, 2018; Lozano et. al, 2016; Noel, 2020 y Vallejos, 2012) aunque es importante mencionar que la relación no es completamente lineal, dado que, si la ansiedad se da en niveles moderados o adecuados, fomenta un mejor rendimiento. García- Fernández et. al (2013) reportaron que los alumnos que tienen ciertos temores escolares tienen un mejor rendimiento académico, por lo que se reporta una relación más de tipo curvilínea.

Aparicio et. al (2020) analizaron las diferencias de rechazo escolar entre estudiantes de altos y bajos niveles de ansiedad utilizando una muestra de 1588 estudiantes de secundaria y bachillerato, con edades entre 12 y 18 años, utilizando el Inventario de Ansiedad Escolar IAES y la Escala de Rechazo Escolar Revisada SRAS-R y encontraron que los estudiantes con mayor ansiedad cognitiva tenían mayores puntuaciones en tres de los cuatro factores en la escala SRAS-R, las cuales eran la evitación de la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, a escapar de la aversión social y/o situaciones de evaluación, y al comportamiento para captar la atención de otras personas significativas para el propio alumno. Concluyendo así que era importante buscar la manera de disminuir los niveles de ansiedad para así aminorar e incluso evitar las respuestas de rechazo escolar.

Tiene relación también con el *bullying*, pues Mendoza et. al (2017) hicieron una investigación con el objetivo de conocer si existían diferencias entre los alumnos que participaban en *bullying* en función de la ansiedad escolar, por lo que aplicaron cuestionario de evaluación de la violencia y acoso escolar y la escala de ansiedad manifiesta en niños (CMAS-R) a 1190 estudiantes de educación básica y educación secundaria con edades entre 8 y 16 años y encontraron que los estudiantes que no se involucran en el *bullying*, ni como acosador ni como víctima, tenían menos ansiedad que los alumnos que eran víctimas o acosadores. Esto lo atribuyen a que la ansiedad afecta la retención de información, concentración, causa miedo, pérdida de control y confusión.

En relación con el aprendizaje Bertaglia (2005) describió que la ansiedad y su efecto sobre el aprendizaje de un alumno dependerá del tipo de tarea, ya que, si dicha tarea requiere una elaboración intelectual exigente, entonces la ansiedad será una interferencia con el aprendizaje, además será más intensa la interferencia cuando el alumno tiene un rendimiento escolar y una percepción de fracaso más cercano.

En relación con la inteligencia emocional, Bojórquez y Moroyoqui (2020) hicieron una investigación con el objetivo de saber la relación que existe entre la inteligencia emocional y la ansiedad en estudiantes de universidad, por lo que aplicaron el *trait meta mood scale-24* (TMMS-24) en su versión en español, el cual es un test de autoinforme que permite valorar la inteligencia emocional percibida, que se compone de tres dimensiones que son la atención, la claridad y la reparación, y el IDARE para medir la ansiedad estado y rasgo. Estos fueron aplicados a 100 estudiantes universitarios y encontraron que entre el 48 y 60% de los alumnos tienen un nivel moderado de inteligencia emocional en las tres dimensiones, mientras que el 56% tiene un nivel alto de ansiedad estado y 61% tienen un nivel alto de ansiedad rasgo. En la inteligencia emocional percibida total se encontró que ningún alumno tiene un nivel bajo estando un 52% con un nivel alto. En cuestión de la relación entre ambas variables se reportó que la ansiedad estado se relaciona con la reparación emocional, mientras que la ansiedad rasgo se relacionó con las tres dimensiones de inteligencia emocional.

El uso de redes sociales también tiene una relación, siendo Portillo-Reyes et. al (2021) quienes investigaron la relación entre la autoestima y la ansiedad con el uso adictivo de redes sociales. Para ello utilizaron una muestra de 100 estudiantes de entre 18 y 44 años de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a quienes les aplicaron la prueba de autoestima de Rosenberg, la escala de ansiedad manifiesta en adultos AMAS-C y el cuestionario de adicción a Redes sociales (ARS). Encontraron que un mayor nivel de ansiedad se relaciona positivamente con la adicción a las redes sociales y la autoestima se relaciona de manera negativa con la adicción a las redes sociales. Concluyeron que debe hacerse una intervención en la ansiedad orientando las estrategias en el conocimiento personal, y del desarrollo de la autoestima.

Incluso se ha relacionado con el consumo de tabaco, y alcohol, pues Valarezo-Bravo et. al (2021) buscaron la relación entre la ansiedad y depresión con variables como el género, la edad y nivel de riesgo de consumo de alcohol y tabaco, por lo que aplicaron la escala de depresión de Beck, la escala de ansiedad de Hamilton y la Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias (ASSIST v3.1) a una muestra de 663 alumnos con edades de 13 a 20 años y encontraron que la sintomatología de ansiedad y depresión tiene relación con el riesgo de consumo de alcohol y tabaco, así como con la edad y el género donde las mujeres mostraron mayores niveles de depresión y ansiedad.



La autoeficacia es otra variable que se ha estudiado siendo Florián y Vázquez (2019) quienes investigaron la relación entre la autoeficacia y la ansiedad en estudiantes, por lo que aplicaron el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) y la Escala de Autoeficacia percibida d situaciones académicas (EAPESA) en una muestra de 300 estudiantes de educación superior. Encontraron una relación negativa, por lo que a mayor percepción de autoeficacia menor es la ansiedad física, cognitiva y motora.

### **1.9 Intervención en la Ansiedad**

La intervención que se ha hecho en estudiantes para reducir la ansiedad es un tema que se ha estudiado a lo largo del tiempo. Existen diversas formas de intervenir, pero sobre todo desde distintos enfoques. En esta sección se retoman algunos de los trabajos que han hecho algún tipo de intervención directamente en la ansiedad en estudiantes. Siendo el principal el tratamiento cognitivo conductual, ya que ha sido el tratamiento con mayor apoyo empírico de su eficacia (García-Fernández et. al, 2008)

Entre las técnicas que se utilizan para intervenir en la ansiedad escolar desde la terapia cognitivo conductual, se enfatizan las auto instrucciones, desensibilización sistemática, entrenamiento en relajación, entrenamiento en habilidades sociales, imaginación emotiva, reestructuración cognitiva y entrenamiento en control de contingencias a los padres para incrementar la motivación, y cumplimiento de la terapia (García-Fernández et. al, 2008).

Bautista (2019) hizo una propuesta de intervención y analizó sus resultados usando una muestra de niños de 6to grado de primaria. El taller se basó en explicar la base fisiológica, cognitiva y conductual de la ansiedad y enseñar técnicas de relajación muscular progresiva y técnica de respiración. Buscó que los alumnos aprendieran a identificar los pensamientos que provocan la ansiedad y cómo manejarlos, estrategias para manejar la ansiedad, y estrategias para afrontar miedos. Dicho taller tuvo una duración de 6 sesiones de 50 minutos cada una y los cambios en los niveles de ansiedad no fueron significativos. Dicho resultado amargo pudo ser debido a la poca duración del taller realizado, pero en el análisis cualitativo encontraron que los alumnos alcanzaron a lograr una mayor sensibilidad.

López y Acuña (2009) hicieron una investigación con el fin de conocer si una intervención desde la perspectiva cognitivo-conductual tenía efecto en los niveles de ansiedad en un grupo reducido de 5 alumnos de 9 a 14 años. La intervención propuesta fue

hacer primero una fase informativa en la que se habló de la ansiedad y sus manifestaciones. Posteriormente se trabajó con un entrenamiento en relajación muscular progresiva, para luego enseñar el entrenamiento en auto instrucciones para sustituir pensamientos negativos por más positivos, para luego usar las técnicas en la desensibilización sistemática y por último enseñaron cómo usar las técnicas en su estilo de vida. Los resultados indicaron que el nivel de ansiedad disminuyó en los alumnos, así como el promedio académico tuvo un ligero aumento, por lo que recomendaron que se debe promover programas para la reducción de ansiedad.

Arribasplata (2019) investigó la eficacia de un taller para reducir la ansiedad estado y ansiedad rasgo en alumnos de secundaria. Dicho taller trataba el autoconocimiento, el autocontrol, estrategias cognitivas, emotivas y conductuales. Los resultados indicaron que después del taller hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental.

Por otro lado, Sosa (2014) hace un análisis de los cambios en el autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional, a partir de una intervención basada en el modelo de BAR-on, que se fundamenta en la inteligencias no cognitivas y competencias con las que una persona se relaciona con su ambiente y sus pares. Su intervención se basó en tratar con la autoestima, autoconcepto, asertividad, la empatía, el autocontrol, la toma de decisiones y la manera de responder a las críticas, pero los resultados indicaron que la intervención no dio diferencias estadísticamente significativas en los cambios de ansiedad y de inteligencia emocional, siendo solo significativo el cambio en la autoestima.

Basantes et. al (2011) hicieron un análisis de la eficacia de un manual de talleres que trabajan con relajación, esquema corporal y la creatividad. Dicho taller tuvo resultados favorables al incrementar los niveles de desempeño académico, motivación, mayor predisposición al trabajo y mayor facilidad para la relajación.

Rosas (2009) investigó el efecto de un taller basado en la Terapia racional emotiva Conductual y entrenamiento en asertividad, para reducir los niveles de ansiedad en 25 estudiantes universitarios de psicología de la UNAM, a los que se le midió la ansiedad con el inventario de ansiedad de Beck y la sensibilidad a la ansiedad con el ASI-3 antes y después del taller. Los resultados mostraron que la ansiedad disminuyó más del 50% de manera significativa.

Salvador (2012) realizó una propuesta de taller para trabajar la ansiedad en estudiantes de universidad. Dicho taller se basó en enseñar diferentes técnicas cognitivo-conductuales para el control de ansiedad, como lo son enseñar el concepto y síntomas de ansiedad, relajación progresiva, imaginería guiada, entrenamiento autógeno, respiración natural completa y desensibilización. Este taller fue realizado en 6 sesiones y la ansiedad se midió antes y después con la escala de ansiedad de Beck que aplicaron a 31 estudiantes. Los resultados mostraron que después del taller los alumnos disminuyeron los niveles de ansiedad de manera significativa.

Sánchez (2016) describió un taller con duración de 8 sesiones semanales, donde se trabajó con la ansiedad y la depresión, en dicho taller se enseñaron diversas técnicas como lo son la comunicación asertiva, reestructuración cognitiva, entrenamiento en solución de problemas, relajación progresiva, entrenamiento en habilidades sociales, control de enojo, psicoeducación de cuando la ansiedad y depresión se convierten en un problema y enseñar a generalizar las técnicas. Dicho taller fue aplicado a 12 pacientes de 40 años. Los resultados mostraron que la ansiedad disminuyó significativamente.

Furlan (2013) analizó el efecto de un taller de 12 sesiones con el objetivo de reducir la ansiedad ante los exámenes, la procrastinación académica e incrementar la autoeficacia regulatoria. Midió la ansiedad con el German Test Anxiety Inventory antes y después del taller. En el taller se enseñaron distintas estrategias como el entrenamiento en respiración diafragmática, la identificación de pensamientos automáticos, la discusión de creencias irracionales, las auto instrucciones y el modelado de un guion alternativo de afrontamiento, combinando procedimientos vicarios y encubiertos. Los resultados mostraron que hubo un cambio significativo en la ansiedad ante los exámenes, así como una reducción en la procrastinación, emocionalidad y un aumento en la autoeficacia.

García (2016) analizó los niveles de ansiedad estado y rasgo con el instrumento IDARE antes y después de una intervención de cuatro sesiones en las que se les enseñaron técnicas de relajación como lo es la respiración diafragmática, relajación progresiva y entrenamiento autógeno. Los resultados indicaron que los 15 participantes del programa tuvieron un cambio estadísticamente significativo en los niveles de ansiedad, encontrando que la intervención fue efectiva.

En el presente trabajo se utiliza la teoría de Beck, que formula el concepto a partir de los diferentes síntomas que presenta una persona. Además del instrumento que el

mismo Beck aportó al campo y que ha sido utilizado en múltiples trabajos, analizado y generalizado. Cuenta además con la validación en la población mexicana de distintas edades.

Ahora bien, ya conociendo la relación que la ansiedad tiene con variables académicas y algunas intervenciones que se han hecho para reducir sus niveles en estudiantes, es importante saber a modo general que existen otros factores que inciden en variables académicas aparte de la ansiedad (Becerra-Gonzales y Reidl, 2015) como lo son los factores cognitivos, asistencia, inteligencia y motivacionales (Garbanzo, 2007) siendo esta última otra variable de interés del presente trabajo. A continuación, se hablará de la motivación, las teorías que la han buscado explicar y su relación con otras variables e intervenciones que se han hecho.

## 2 Motivación

### 2.1 Concepto de Motivación

Hasta ahora se ha planteado un recorrido histórico de la ansiedad y sus diversas teorías que la describen y explican, así como factores que intervienen en ella como la motivación. A continuación, se revisará lo que es la motivación hoy en día. Este fenómeno engloba procesos que impulsan y orientan a elecciones de la conducta. Las variables motivacionales describen por qué una persona o animal se comporta de distintas maneras y por qué de esa manera y con esa intensidad (Dorsch, 2002).

Puede verse como un tipo de guía de la conducta para obtener un objetivo. Es un motor externo que mantiene las acciones que hace una persona para llegar a su meta (Olazo, 2006).

Santrock (2014) menciona que la motivación abarca los procesos que permiten activar y dirigir la conducta de una persona, así como también la mantienen.

Es importante señalar que independientemente de las teorías y sus diferentes componentes motivacionales principales, existe una coincidencia en todas. Pues comparten que la motivación tiene dos características principales, que son la dirección en que se acerca o evita a un determinado objetivo y la intensidad de dicha conducta (Choliz, 2004).

La motivación también se describe como un proceso que no es observable de manera directa, sino que debe deducirse por medio del comportamiento que se guía a ciertas metas (Garrison y Loredó, 2002).

La motivación es la energía que da persistencia y finalidad a las conductas y esto abraza a las interacciones y acciones (Ryan y Deci, 2000b).

## 2.2 Antecedentes de la Motivación

La motivación es un fenómeno que se ha estudiado desde mucho tiempo atrás. Es parte fundamental de la psicología, dado que tiene la intención de explicar lo que causa una conducta (Peña et. al, 2011).

Las personas muchas veces tienen la duda de por qué otras personas hacen ciertas cosas o no y para responder esto, es donde entra la motivación, la cual da la posibilidad de entender cómo una persona hace el intento por ampliar la posibilidad de supervivencia o incluso de tener la mejor forma y/o estilo de vida. Es por ello que la motivación y el conocimiento que gira en torno a ella es un fenómeno relevante desde lo teórico y lo práctico. La motivación no es un fenómeno nuevo en el conocimiento del ser humano, pues su origen se remonta a los filósofos antiguos (Palmero et. al, 2008). A pesar de esto, el fenómeno no tiene mucho tiempo que se estudia dentro de la psicología, puesto que tiene menos de 100 años (Reeve, 2010). Fue hasta 1964 que se publicó el primer trabajo sobre la motivación el cual fue de Cofer y Appley (1964).

La palabra motivación tiene origen en la palabra latina *motus* que significa movido y *motio* que hace referencia a un movimiento. De este modo la motivación es lo que impulsa a una persona a hacer determinadas conductas y a persistir en ellas hasta llegar a cumplir sus objetivos (Naranjo, 2009).

Platón propuso que la motivación se origina en el alma o en la mente tripartita con una jerarquía que iba desde el apetito, deseos, hambre y sexo, pasando al aspecto de competencia que refería a lo social y en la parte más alta de la jerarquía se encuentra el aspecto calculador referente a decisiones, la razón y elección (Reeve, 2010).

Puede considerarse que el primer pionero de la motivación fue Aristóteles, pues él formuló las tres leyes básicas del aprendizaje, las cuales se recogieron en las teorías asociacionistas para después ser retomadas por psicólogos del aprendizaje. Por ello a Aristóteles se le puede atribuir un origen de la psicología, incluso llamarle el padre de la psicología podría no ser tan descabellado (Palmero et. al, 2008). Este filósofo postuló que las acciones de una persona tienen una relación con el afecto que guía esas acciones (Gonzales, 2007).

Así mismo, Aristóteles les daba un nuevo nombre a los aspectos de la mente tripartita de Platón, llamándolas, nutritivo que hace referencia a la impulsividad e

irracionalidad. Al segundo aspecto lo nombró sensible el cual tenía asociación con el cuerpo, regulaba el placer y el dolor. Al tercer aspecto lo nombró racional el cual hacía referencia al alma, se relacionaba con la intelectualidad y la voluntad, además que era único del hombre (Reeve, 2010).

Otro autor al que se le debe recurrir al hablar de la motivación es a Epicuro, quien postuló que las personas están movidas para evitar el dolor y buscar tener placer (González, 2007). Así como también propuso que las personas están guiadas por 3 tipos de deseos. El primer tipo alude a deseos que son necesarios y naturales, como lo es satisfacer el hambre o la sed. El segundo tipo de deseo hace referencia a deseos que no son necesarios, pero si son naturales como lo es el comer por pura gula. El tercer tipo de deseo abarca a los deseos vanos y vacíos como lo es la fama o el poder y según Epicuro, este tipo de deseos deberían ser eliminados (Palmero et. al, 2008).

Más adelante la mente tripartita de Platón y Aristóteles es reformulada a una dualidad mente-cuerpo. Siendo el cuerpo lo que guarda irracionalidad e impulsividad mientras que la mente tiene características inteligentes, racionales y espirituales. Un autor que aportó esto es Santo Tomás de Aquino quien afirmó que el cuerpo guiaba las acciones del hombre por medio de la irracionalidad basado en el placer y por el contrario la mente motivaba de manera racional (Reeve, 2010).

Posteriormente para el siglo XVII, el filósofo René Descartes adquirió y amplió el dualismo mente-cuerpo e hizo una distinción de los aspectos pasivos y activos de la motivación (Palmero, 2008). En la parte pasiva, el cuerpo poseía propiedades nutritivas y respondía mecánicamente a estímulos del ambiente gracias a agentes fisiológicos, los sentidos y los reflejos. Por su parte era la mente la parte activa que contenía la parte espiritual y la voluntad deliberada que controlaba los deseos (Reeve, 2010). Es así como Descartes colocó a la voluntad como el mayor punto motivacional, pues es la voluntad la que dirige las acciones haciendo la elección del cómo y cuándo actuar y así surgió la primera teoría de la motivación con la voluntad como un estandarte y guía de las acciones del hombre.

Con la explicación de Descartes, se puede conceptualizar a la dualidad mente-cuerpo como una categoría material y una inmaterial respectivamente, que también busca unir de algún modo, haciendo a la glándula pineal el conector entre estas dos entidades (Palmero, 2008).

Con esta explicación que puso a la voluntad como el agente motivador, el problema se complicaba, pues se tenía que entender mejor a la voluntad (Reeve, 2010). Esto dio lugar a tres interpretaciones principales, como lo son la de Gottfried Wilhelm Leibniz quien enunció una independencia de la mente y del cuerpo a la que nombró paralelismo psicofísico. La segunda interpretación es la que hizo George Berkeley quien propuso un modelo en el que la mente es la realidad y el cuerpo tiene dependencia de ella. La tercera interpretación es la de Watson quien postuló un modelo monista donde la mente es solo una función del cuerpo (Palmero, 2008).

Posteriormente llegó el surgimiento del empirismo, que rechazaba al racionalismo de Descartes. John Locke es quien puso en relieve que la experiencia es la que daba surgimiento a las ideas, lo que va llevando hasta el autor Pierre Jean George Cabanis quien expuso que la conciencia es una función que dependía del cerebro y su respectivo funcionamiento (Palmero, 2008).

Con todo esto y buscando un agente motivador más sencillo de explicar que la voluntad que proponía Descartes, los psicólogos de la época buscaban algo más tangible. Es a finales del siglo XIX que se hizo relevante el ámbito fisiológico (Reeve, 2010). Pero antes de pasar a la parte fisiológica es importante rescatar el papel que tuvo el hedonismo en la explicación de la motivación. Pues el hedonismo enmarcaba que las personas buscan el placer y cómo evitar el dolor (Gross, 2012; Olazo, 2006) y es Herbert Spencer quien hizo una unión entre hedonismo y el ámbito evolutivo. Para ello manifestó que el hombre tenía como finalidad el encontrar placer y felicidad por que el placer tomaba una connotación de ajuste. Así mismo era adaptativo, por lo que la conducta más evolucionada y con mayor ajuste, era la que mantenía la vida del sujeto (Palmero, 2008).

Finalmente, cuando se llega a este punto, se puede terminar con la dualidad mente-cuerpo, así como llevar a cambiar los conceptos abstractos de la motivación, como lo es la voluntad, por conceptos mecánicos y genéticos (Reeve, 2010). Con la teoría de la evolución de Darwin se llegó al planteamiento de que las conductas motivadas de los organismos pueden tener dos orígenes, que son lo aprendido y lo que tiene un determinismo genético, pero siempre tendrán el objetivo de aumentar la probabilidad de sobrevivir (Palmero, 2008).

Así la motivación de una persona surge de cómo interactúa con el medio en el que se encuentra, así como satisfacer sus necesidades (Peña, et. al, 2011).



Para poder explicar lo que los mismos animales hacen de manera innata, automatizada y mecanicista, Darwin propuso que las conductas adaptativas ya sean obtenidas o no de la experiencia, son instintos. Estas fuerzas motivacionales llamadas instintos, surgen de lo físico, de lo genético, son concretos y conducen a un animal a realizar ciertas conductas (Reeve, 2010).

Para llegar a tener una teoría motivacional conducida por los instintos, se debe llegar hasta William James (1890), quien mencionó que era a través de los instintos que los animales obtienen impulsos adaptativos para actuar y hacer cosas de manera deliberada (Reeve, 2010). Un impulso es un tipo de fuerza que tiene acción dentro del organismo y lleva a una conducta específica (Palmero, 2008), así como un proceso que consiste en que las emociones influyan para que se realice una acción (Dorsch, 2002).

Para William James el instinto era lo mismo que un reflejo, ocurriendo de manera inconsciente y por causa de estímulos sensoriales.

McDougall mencionaba que el instinto era una disposición psicológica para percibir estímulos, ayudaba a actuar ante dichos estímulos y estaba hecho por tres componentes que eran el afectivo, el cual hace alusión a lo que la persona siente cuando tiene contacto con el objeto. El segundo componente era el cognitivo que refiere al conocimiento de la persona sobre aquello que puede satisfacer el instinto y conativo que es el esfuerzo que la persona hace para estar más lejos o cerca del objeto (Palmero, 2008).

Así mismo McDougall propuso 12 instintos (Groos, 2012) lo que fue creando conflicto, pues se llegaron a identificar 6000 instintos diferentes que no se podían explicar, más que haciendo una redundancia causa-instinto. Es decir, si se decía que una persona al hacer una acción era por un instinto y al querer explicar por qué tenía ese instinto, la única explicación era la misma acción por la que se decía que tenía el instinto. Un ejemplo de esto era al explicar porque una persona comía, explicando que tenía que comer para satisfacer el instinto de hambre, pero cuando se buscaba explicar por qué se daba el instinto de hambre, se recurría a decir que era el hambre la que llevaba a ese instinto (Reeve, 2010).

Con la explicación anterior, ya era la segunda teoría de la motivación que perdía valor, por lo que se tenía que buscar una nueva teoría que explicara mejor los procesos motivacionales, por lo que el instinto fue sustituido por la pulsión que era un concepto que introdujo Woodworth en 1918 (Gross, 2012; Reeve, 2010). La pulsión se define como un

tipo de energía aplicada para realizar una acción, así la pulsión tenía una tarea de satisfacción de necesidades corporales, de este modo la pulsión era la motivación para el organismo, de hacer acciones que trajeran de nuevo el equilibrio (Gross, 2012; Palmero, 2008 y Reeve, 2010).

Existe una teoría del tipo biológica, así como dos teorías principales de la pulsión que son la de Hull y Freud.

La teoría de la pulsión homeostática fue propuesta por Cannon en 1929 y se refiere al proceso en el que un organismo logra tener un ambiente corporal constante y equilibrado. Esto se da cuando existe un desequilibrio que debe ser corregido, entonces es ahí cuando de manera automática y fisiológica el cuerpo realiza la acción necesaria. De este modo una necesidad de desequilibrio lleva a la pulsión homeostática y a su vez guía a la conducta necesaria para volver a un equilibrio y es ahí cuando se reduce la pulsión. Un ejemplo de esto es cuando una persona necesita comida, entonces la pulsión entra en acción de tener hambre, lo que lleva a la conducta de comer y así se reduce la pulsión al restaurar el equilibrio (Gross,2012).

La teoría de la reducción de pulsión de Hull (1943) buscaba dar una explicación a la reducción de una pulsión por medio de un estímulo ya sea por su eliminación o evitación. Hull buscó operacionalizar los conceptos abstractos de las pulsiones, ya que estas refieren a procesos internos del organismo y no son posibles de observar directamente. Es importante distinguir que la necesidad es fisiológica y puede definirse como nivel de azúcar en sangre, horas sin alimento etc. mientras que las pulsiones son conductuales y constituyen constructos hipotéticos abstractos que ocurren dentro de la persona o animal, pero no se ven de modo directo.

Freud (1915) enmarcaba en su teoría de la pulsión que los impulsos biológicos como la sed, eran situaciones inevitables que acumulaban energía en el sistema nervioso y cuando se acumulaba dicha energía creaba ansiedad en el cuerpo que podía provocar consecuencias físicas o psicológicas y es ahí donde surgía una pulsión de advertencia para que se hiciera algo al respecto y se diera comienzo a una acción. Dicha acción se seguía haciendo hasta que quedara satisfecho el impulso. Así la conducta de una persona estaba atada a las necesidades del cuerpo y la pulsión.

Es importante conocer que, aunque estas eran las grandes teorías de la época, hoy en día es posible encontrar que las diversas posturas psicológicas hicieron un aporte al conocimiento del fenómeno de la motivación.

El psicoanálisis aportó el enfoque del establecimiento de las instancias psíquicas, enmarcando que la motivación de un sujeto para realizar ciertas acciones es debida al movimiento de tensiones, que causan desagrado en la persona y esto los lleva a acciones que consigan una reducción de la tensión, o en su caso, evitar o producir placer (González, 2007). Este enfoque ve a la motivación como el intento del ego para solucionar problemas mediante la sublimación, esto tratado por Freud. Dicho autor llegó a la conclusión de que la motivación tiene dos fuentes de energía que son la pulsión de vida y muerte (Shuman,2021).

Otros autores psicoanalíticos posteriores como Heinz Hartmann dieron otro punto de vista mencionando que la motivación tiene la meta de tener un yo sin conflictos (Gracian,2012). White estableció que las personas desean ser competentes siendo esta la motivación básica para las personas. La persona con una adecuada orientación pondrá de su parte para lograr la competencia (Shuman, 2021).

Por su parte el enfoque conductista aportó la teoría de pulsiones de Hull como principal estandarte. Pero se debe añadir la importancia que dicho enfoque da a los castigos y recompensas externas como elementos de la motivación (Naranjo, 2009). Los incentivos son aquellos estímulos positivos o negativos que pueden aumentar la motivación (Santrock,2014). Esto tiene funcionalidad debido a que las persona realizan conductas, con el objetivo de recibir una recompensa, o en su defecto, para evitar algo que pueda hacer daño y aporta también una visión de la motivación como un impulso por lograr una meta (Naranjo, 2009). Otro elemento importante que aporta el enfoque conductual es el concepto de competencia que posteriormente es reconceptualizado por Deci como motivación intrínseca (Gonzalez, 2007).

Desde la perspectiva humanista se hizo hincapié en las capacidades que una persona tiene para conseguir su crecimiento y su libertad para elegir. La principal aportación teórica es la pirámide de necesidades de Maslow, pues desde este enfoque se enfatiza que una persona estará motivada hacer cosas que satisfagan sus necesidades y cuando una necesidad ya sea cubierta, esta deja de ser una motivadora y la siguiente necesidad será la nueva motivación (Santrock, 2014). Una manera de ejemplificar esto, es con un

trabajador que aún no satisface su necesidad de seguridad, por lo que su trabajo se enfocara en tener el crédito necesario para tener una casa en algún lugar seguro. Una vez que lo consiga, se enfocara en trabajar para tener la libertad económica para salir con personas, tanto amistades como buscando pareja para satisfacer la necesidad de relaciones sociales.

Otra aportación que tiene el enfoque humanista es que las personas están movidos principalmente por la autorrealización que buscan, pero Rogers atribuyó que las patologías surgen cuando existe un conflicto entre lo que la persona necesita para dicha autorregulación y la expectativa social (Shuman, 2021).

La teoría cognitiva por su parte prestó una atención importante a los procesos de percepción e intelectualidad y la manera en que una persona interpreta el ambiente en el que se encuentra, ya que ahí manifiesta sus conductas. Se da prioridad al estudio de la dimensión cognitiva (que abarcan la percepción, la memoria, la atención etc.) que recibe y envía señales a otros sistemas como el afectivo, fisiológico y conductual. Son las creencias y opiniones las que determinan la acción que una persona realizará y el esfuerzo que invertirá. También se enfatiza que la persona tiene que establecer metas, hacer una planeación y tener una supervisión. Por ello se debe tener la oportunidad de adquirir más responsabilidades y oportunidades de controlar el desempeño (González, 2007 y Santrock, 2014).

Posterior a las grandes teorías de la pulsión, se empezó a acrecentar la experimentación e investigación en seres humanos y por ello se comenzó a descubrir información que abarcaba diferentes dimensiones y las teorías grandes comenzaron a desplazarse para dar pie a micro teorías de la motivación (Reeve, 2010).

A continuación, se explicarán distintas teorías de la motivación, de una manera general.

## **2.3 Teorías de la Motivación**

### **2.3.1 Teoría de la Motivación de Logro**

Esta teoría enfatiza que ciertas conductas están guiadas a conseguir una meta que puede estar en el ambiente de la persona. Esta conducta tiene origen en los procesos cognitivos de la persona y en la expectativa que tiene de llegar a un objetivo, así como de la valoración que tiene para la persona (Palmero et. al, 2010).

El origen de esta teoría se encuentra en el autor Murray en 1938, quien consideraba que el motivo de logro era algo universal y era la consecuencia de necesidades adquiridas y estímulos del ambiente, pero fueron Atkinson y McClelland quienes pudieron conseguir medir dicha motivación a partir de la prueba de apercepción temática (Palmero et. al, 2005).

Se explica que hay una interacción entre la expectativa de poder conseguir la meta y el valor que la meta tiene para la persona, siendo esta interacción la que encamina la dirección y cómo se mantienen las acciones que la persona realiza, así como también los cambios que podría haber en estas acciones. Entre esto también influye el miedo que la persona tiene de fracasar y que lleva a visualizar expectativas más bajas como un modo de defensa ante la vergüenza y el posible fracaso. De este modo cuando la meta por alcanzar es muy grande y la posibilidad de fracaso también, se hace más difícil realizar la conducta. La conducta de logro depende de la motivación que se tiene de conseguir éxito que lleva a buscar las situaciones de triunfo. El segundo factor de dependencia es la motivación para evitar el fracaso, lo que lleva al distanciamiento de hechos o situaciones, todo esto por la ansiedad y miedo al fracaso (Palmero et. al, 2010).

Asimismo, el éxito o fracaso obtenido tiene consecuencias en la persona, como pueden ser el orgullo, la satisfacción, el aprendizaje y aumentar las respuestas más adecuadas a las situaciones (Palmero et. al, 2008).

### **2.3.2 Teoría Cognitiva Social de la Motivación**

Esta teoría propuesta por Bandura da importancia a metas y expectativas de aprendizaje (Kretchmar, 2021), por ello es importante distinguir entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado. La primera es una expectativa acerca de las propias habilidades para realizar una acción, mientras que la segunda es una creencia de que una acción llevará a un resultado. Las expectativas determinan el inicio y se regula la conducta.

Pues una persona no realizará una conducta sin la seguridad de que realizarla dejará un resultado agradable o deseado (Reeve, 2010).

Otro concepto importante en esta teoría es la autoeficacia pues, aunque parezca igual a la eficacia, se refiere a la cognición de la persona acerca de cómo enfrentará una situación de acuerdo con sus habilidades y que la persona convierta sus habilidades en un desempeño exitoso. La autoeficacia surge a partir de la historia personal, observación de otras personas que trataron de hacer la misma acción, palabras de ánimo de terceros y de los estados fisiológicos de la persona (Reeve, 2010).

En esa teoría también toma relevancia la comparación social, pues la persona puede hacer una predicción de su propio desempeño a partir del éxito o fracaso que observa en otros, de ahí podrá aumentar o disminuir su autosuficiencia (Kretchmar, 2021).

Es importante reconocer que la autoeficacia solo está involucrada en conductas específicas, dado que puede la persona tener una autoeficacia positiva y alta para una conducta, pero una totalmente opuesta para otra (Palmero et. al, 2005). Esta limitante no permite medir la motivación que un alumno tendrá independientemente de una expectativa específica.

### **2.3.3 Teoría de la Expectación**

El autor Tolman es uno de los referentes en lo que las teorías cognitivas de la motivación se refieren. Este autor consideró el aprendizaje como la adquisición de conocimientos e introdujo los conceptos de expectativa, mapa cognitivo y propósito, que dieron lugar a otras teorías. Relacionó el conocimiento con las expectativas y conceptualizó que el condicionamiento es una manera limitada del aprendizaje, así como dio importancia a las metas y su intención (Batista et. al, 2010)

Propuso que el organismo no va a realizar una conducta solo porque quiere satisfacer una necesidad, sino porque el organismo espera que la conducta le proporcione algo. En esta parte entra la experiencia previa, pues es lo que anticipará que una conducta genere una consecuencia, a esto le llamó expectativa instrumental. Para Tolman las expectativas no generan una conducta si no hay una motivación para hacerlo, siendo la motivación la que genera una meta o incentivo y controlar el impulso (Paredes-Olay y López, 2004).

Tolman también contribuyó con la conceptualización de tres tipos de motivaciones que explicaban la conducta (Palmero et. al, 2005)

- Motivos primarios: Estas son motivaciones de tipo innatas como el alimento, el agua, deshacerse de desperdicios.
  
- Motivos secundarios: Este tipo de necesidades siguen siendo de tipo innatos como la afiliación, la dominancia, la sumisión y la dependencia.
  
- Motivos terciarios: Estos son de tipo aprendidos, y son las que conllevan una meta cultural.

A pesar de que esta teoría explica que el final de la conducta motivada por la consecuencia del objetivo final, no se describe el proceso que motiva a hacer conductas de las que en ocasiones no se tiene una experiencia previa. Por ello en el presente trabajo no se optó por su uso en la fase empírica.

### ***2.3.4 Teoría de la Atribución Causal***

Esta teoría planteada por Heider (1958) postula que las conductas de una persona pueden ser por causa interna, también llamado disposición, o por factores situacionales, o causas externas. Estas causas pueden o no ser estables. Pero las causas que la persona atribuye pueden generar una mayor o menor motivación (Antón y Rodríguez, 2012).

Las causas disposicionales incluyen lo que son las habilidades y las motivaciones que a su vez engarzan las intenciones y ejecuciones. Mientras que las causas situacionales son la suerte y la dificultad de tarea (Palmero,2005). Esta teoría tiene una limitación práctica, pues actualmente ha perdido fuerza frente a otras.

### ***2.3.5 Teoría de la Atribución de Motivación de Logro***

Este modelo teórico de la motivación fue propuesto por Weiner (2000) y aparece después de lo propuesto por Maslow y se basa en las atribuciones de las cuales existen diversos autores, pero en estos modelos de atribuciones se le da importancia a lo que se le atribuye las causas de la conducta (Batista et. al, 2010). Estas causas pueden ser de

personalidad, disposiciones, y factores ambientales, o situacionales, pero Weiner se basa en las atribuciones de logro.

Este autor propuso la existencia de cuatro factores a los que se les puede atribuir el éxito o fracaso e incluso podría atribuirse a una combinación de dichos factores. Estos factores son la habilidad, el esfuerzo, dificultad de la tarea y la suerte. Dichos factores existen en tres dimensiones que son la interna-externa y la dimensión estabilidad-inestabilidad y controlable-incontrolable (Kretchmar, 2021). Los factores de dificultad de tarea y habilidad son componentes estables en el tiempo y la causa del éxito es estable e interna, mientras que los factores de esfuerzo y suerte son factores inestables con el tiempo y está fuera del individuo, también se le puede llamar locus a la dimensión de estabilidad-inestabilidad (Batista et. al, 2010).

### ***2.3.6 Teoría de la Disonancia Cognitiva***

Esta teoría propone que una persona está motivada por la existencia de una disonancia cognitiva aversiva y la motivación estará dirigida a reducir la disonancia existente (Palmero et. al, 2005). La disonancia cognitiva es tener una idea de sí mismo, pero las acciones son inconsistentes con esas ideas, en otras palabras, es la incongruencia entre lo que se piensa y lo que se hace (Reeve, 2010). Una limitante que se encuentra es la dificultad para indagar en todas las acciones e ideas de las personas, por lo que su uso se considera poco viable en la parte empírica del presente trabajo.

### ***2.3.7 Teoría de la Autorregulación***

La teoría de la autorregulación de Zimmerman pone a la misma como un proceso en el que la persona hace una revisión de lo realizado anteriormente, para monitorear lo que ha hecho y hace una evaluación de ello. Con este proceso la persona hace el monitoreo metacognitivo y evalúa el esfuerzo que ha realizado para alcanzar las metas que se ha propuesto. La autorregulación es un proceso cíclico en el que la persona hace una reflexión, de ahí prevé metas y formula intenciones para de ahí realizar su desempeño para comenzar de nuevo el ciclo y evaluar el desempeño que tuvo.

El proceso de autorregulación tiene 3 fases. En la primera fase la persona no tiene la capacidad de establecer sus propias metas ni estrategias de afrontamiento, la persona observa a alguien experto. En la segunda fase la persona hace una imitación y aprende lo que ha hecho el experto y, a su vez, hace una autorregulación de lo que el experto ha



hecho. En la tercera fase la persona ya es capaz de regular su propia conducta, establecer metas. La autorregulación aumenta el establecimiento de metas (Reeve, 2010). La limitante de esta teoría, a pesar de su importancia y muy alta investigación reciente, es el mismo peso que tiene como variable, pues la autorregulación es todo un constructo y todo un proceso que se hace antes de influir en la motivación, por lo que incluso existen estudios que miden y relacionan ambas variables de manera separada.

### **2.3.8 Teoría de las Expectativas**

Esta teoría fue propuesta por Vroom (1964) y establece que la fuerza de un comportamiento dirigido a un objetivo depende de la fuerza de la expectativa de que hay una recompensa por ello y que sea atractivo para el individuo.

En esta teoría es el individuo quien elige la conducta a realizar si este piensa que le dará resultados agradables y que satisfacen necesidades. La persona tendrá mayor motivación si piensa que puede cumplir con las tareas que deba hacer y que la recompensa obtenida será aún más grande que el esfuerzo que hizo y existen tres conceptos en los que se basa la teoría (Chiavenato, 2009):

- Valencia: Es la importancia que la persona da a la recompensa que puede obtener y existen dos variantes que son la positiva y la negativa. La valencia positiva hace referencia al deseo que la persona tiene de alcanzar un resultado, mientras que la valencia negativa hace referencia al deseo que la persona tiene de no tener un cierto resultado.
- Expectativa: Es cuando la persona cree que el esfuerzo lo conducirá a un desempeño deseado. Aquí es importante diferenciar entre resultados medios que son los que llevan a un objetivo final. Por sí mismos los objetivos medios no tienen una valencia, sino que la adquieren cuando se asocian con el deseo de alcanzar un resultado específico.
- La instrumentalidad: Es cuando se establece una asociación entre el objetivo medio y el objetivo final.

Así mismo esta teoría enuncia que existen 3 componentes que determinan la motivación que una persona puede tener (Robbins y Judge, 2009):

- Relación esfuerzo-desempeño: Se refiere a la oportunidad que una persona siente de lograr una buena labor si tiene cierto esfuerzo.
- Relación desempeño-recompensa: Es la magnitud en que una persona siente que su desempeño tendrá los resultados que él quiere.
- Relación desempeño-meta personal: Se refiere a las recompensas que una empresa da a sus empleados con el objetivo de cubrir las necesidades de sus trabajadores, siendo así que la recompensa se convierte en un atractivo para las personas.

La limitante encontrada en esta teoría se encuentra alrededor de todo el proceso que existe antes de generar motivación en la persona, pues al querer medir la motivación, se mediría primero sus expectativas.

### **2.3.9 Teoría de la Equidad**

Esta Teoría fue formulada por Stacey y Adams. Dicha teoría enmarca que a partir de la recompensa que obtiene una persona, esta hará una comparación con la recompensa que otras personas que hacen las mismas acciones, con lo cual se genera un criterio. A partir de esto la persona forma una idea de si ha recibido lo justo por lo que ha hecho y los sentimientos que esto le genera. Dicha teoría promueve que las personas estarán motivadas de acuerdo con el criterio que formaron de si hubo o no justicia (Hellriegel y Slocum, 2009).

Existen dos componentes para que la persona forme el criterio que son el *input* que es lo que la persona aporta a la tarea y el *output* que es lo que la persona recibe por lo que entrega (Naranjo, 2009). La limitante de esta teoría es el medir un proceso de comparación y criterio de justicia o injusticia, más allá de una motivación directamente.

### **2.3.10 Teoría del Establecimiento de Metas**

Esta teoría surge en la década de los 60's y su principal autor es Edwin Locke, quien da importancia a las intenciones de trabajar por una meta. Coloca a la meta como el guía de lo que la persona debe hacer y el esfuerzo que debe emplear en las acciones que realiza (Robbins y Judge, 2009).

También en esta teoría se afirma que aquellas metas con un mayor nivel de dificultad llevan a que la persona tenga un mejor rendimiento, agregando que la tarea debe tener retroalimentación, ya que esto llevará a que la persona trabaje mejor porque podría poner en contraste lo que debería hacer y lo que está haciendo, y debe dar tareas específicas. Igualmente habrá mejor rendimiento y motivación cuando la persona ha participado en la delimitación y especificación de las metas y no solo lo recibe por alguien más. Esta teoría además plantea que debe haber distintos motivantes (Chiavenato, 2009).

Es importante agregar, como último punto que en la teoría se maneja que una persona que tiene metas tendrá mejor rendimiento y puede superar a aquellas personas que no las tienen. Aunque esta teoría maneja una mejora en lo que la persona hace, cuenta con una limitación, pues solo se centra en el rendimiento, más no mejora la motivación en sí (Reeve, 2010). Por lo que no es elegida como una teoría principal al momento de medir la motivación. Pero si se retoma para la aplicación de la intervención del presente estudio.

### **2.3.11 Teorías de las Necesidades**

Abraham Maslow creía que el ser humano tiene la necesidad de sentirse aprobado, competente y reconocido, por lo que conceptualizó la motivación como un camino hacia un logro, basado en las necesidades comunes. Esta teoría incluye la motivación fisiológica y las motivaciones sociales (Garrison y Loredó, 2002).

Maslow describe 5 niveles de necesidades en una pirámide teniendo diferentes niveles de jerarquía, al principio, están las necesidades básicas, que son comer, beber e ir al baño y las sexuales. En el siguiente nivel se encuentra la necesidad de seguridad, que abarca conocer o sentir que en el futuro las necesidades básicas estarán cubiertas; el tercer nivel es la necesidad de afiliación que incluye las parejas y amigos. Después se encuentra la necesidad de reconocimiento. Por último, en la punta de la pirámide, está la necesidad de autorrealización, que es la necesidad de un individuo de hacer lo que él cree que es su misión de vida (Gross, 2012).

Además de estas necesidades, Maslow también identificó otras tres categorías de necesidades: las estéticas, las cognitivas y las de auto trascendencia (Feist y Feist 2006), lo que dio origen a una nueva mirada de la jerarquía de necesidades. La caracterización de estas tres nuevas necesidades es:

- Necesidades estéticas: Se dice que se da cuando las personas son dirigidas por la necesidad de belleza y superficialidades físicas y materiales.
- Necesidades cognitivas: Tienen relación con el querer conocer e investigar cosas nuevas y curiosas. Esta necesidad tiene relevancia porque permite la adaptación de las necesidades de Maslow.
- Necesidades de autotrascendencia: Estas guían a una necesidad de buscar razones que sobrepasan a la persona o los límites de la misma, como puede ser ayudar a otros, el tener cierta creencia en alguna idea, o un dios.

Cada vez que una necesidad es satisfecha, la siguiente toma relevancia, es por ello que Maslow propone que, si se pretende aumentar la motivación de alguien, primero se debe indagar en la necesidad que actualmente busca satisfacer.

Esta teoría a pesar de ser muy aceptada no cuenta con una manera de ser medida objetivamente, por lo que se descartó para ser utilizada como base para el presente trabajo. Además, se tendría que medir el nivel de satisfacción de las necesidades y a partir de ahí se haría una categorización y análisis, pero no se llegaría a medir la motivación en sí.

### **2.3.12 Teoría de Existencia, Relación y Crecimiento (E.R.G.)**

Alderfer buscó reformular las necesidades que Maslow había planteado anteriormente, con la intención de que estuvieran acorde a la investigación y planteó tres grupos (García, 2012):

- Existencia: Son las necesidades de satisfacer cosas básicas de la existencia misma, como el comer, ir al baño, el sexo, la sed.

Relación: Este factor abarca las necesidades de una persona por retener relaciones interpersonales, deseos sociales y los deseos de estatus que requieren de convivir con otros, para lograr la satisfacción.

- Crecimiento: Estas adhieren el deseo intrínseco de desarrollo personal.

Pero Alderfer no los colocó de una forma jerárquica, sino que propuso que una persona se centra en satisfacerlas en conjunto (Robbins y Judge, 2009).

### **2.3.13 Teoría de los Autoesquemas**

En esta teoría primero es importante reconocer qué son los autoesquemas, ya que no se deben de confundir con el autoconcepto. Markus (1977) mencionó que los autoesquemas son cogniciones acerca de dominios que la persona tiene sobre sí misma y estas son generalizaciones. Estos autoesquemas se crean con base en experiencias pasadas.

Estos autoesquemas de dominio engloban las habilidades y deficiencias que una persona considera que tiene. Un ejemplo es si una persona compite en un deporte y queda en los últimos lugares, pero es una persona muy profesional y ha conseguido premios en escritura, rendimiento profesional y reconocimiento por su trabajo, entonces forma un autoesquema de dominio del ámbito profesional y un autoesquema donde generaliza que no es bueno en los deportes. Estos autoesquemas se generan también cuando hay estabilidad en las experiencias (Reeve, 2010). Al igual que otras teorías, tiene la limitante de no explicar la motivación en sí, sino un factor que la forma.

### **2.3.14 Teoría de las Necesidades de Logro**

Esta teoría desarrollada por McClelland establece que las personas están motivadas por 3 necesidades que surgen de lo social y la importancia que un sujeto le da a las relaciones con los demás (Peña et. al, 2011). Estas necesidades son (Robbins y Judge, 2009 y Batista et. al, 2010).

- Necesidad de poder: Se refiere a que una persona tiene la necesidad de conseguir que otras personas hagan cosas que no harían por ellos mismos.
- Necesidad de afiliación: Es la necesidad que una persona tiene de tener relaciones interpersonales, tener amistades y personas que sean cercanas a él.
- Necesidad de logro: Se refiere a la necesidad que una persona tiene de sobresalir, de tener éxito, lograr metas y superar sus objetivos e incluso a otras personas.

La limitante en esta teoría es la medición de necesidades más allá de una motivación en sí.

### **2.3.15 Teoría de las Metas Como Motivo**

Esta teoría fue propuesta por Elliott y Dweck en la década de los 80's y enmarca que la conducta tiene una dirección, un propósito y un significado que viene de las metas que la persona tiene, por lo que la intensidad de la conducta dependerá de la valoración que la persona tenga de la meta, así como también la motivación será mayor cuando las recompensas son suficientes. Las recompensas pueden ser tipo extrínseco o intrínseco (Palmero et. al, 2005). La limitante en esta teoría es que se centra más en los factores que promueven la motivación, como lo es la valoración de metas y las recompensas que incluso se complica conocer cuándo serán o no suficientes.

### **2.4.16 Teoría de la Orientación de Metas**

Esta teoría busca explicar el compromiso de los alumnos y por qué se involucran en ciertas actividades del ámbito escolar, por lo que la teoría propone que las personas tienen dos orientaciones que es hacia la tarea, o también conocido como orientación al rendimiento, y hacia el aprendizaje (Matos y Lens, 2006). La orientación al aprendizaje aumenta el interés en la competencia y conocimiento, mientras que la orientación a la tarea tiene que ver con el incremento del valor propio de la conducta e incluso tiene relevancia demostrar a otros las habilidades, crear juicios de competencia y evitar juicios negativos (Matos y Lens, 2006 y Palmero et. al, 2005). Pero existe una tercera orientación que es más un tipo de submeta, pues la meta orientada al rendimiento tiene dos divisiones que son la meta de aproximación al rendimiento y de evitación al rendimiento, donde esta última se centra en evitar juicios negativos.

Aquellas personas que se centren en metas de aprendizaje van a preferir centrarse en estrategias y procesos que ayuden incrementar sus habilidades, mientras que las personas que se centran en metas de tarea se preocupan más por terminar la tarea y son propensos a comparar sus resultados con los de otros (Kretchmar, 2021). La limitante encontrada es la explicación más centrada en las orientaciones.

Estas son las principales teorías que indagan en la motivación y se revisaron de forma muy general.

A continuación de describiré la teoría que ha sido elegida para guiar el presente trabajo, que es la teoría de la autodeterminación. Dicha teoría fue la elegida, por su explicación y conceptualización de la motivación y de los diferentes tipos, así como contar

con un instrumento que los mide en estudiantes de universidad y del nivel medio superior. Además, dicha teoría cuenta con múltiples estudios realizados en diversas partes del mundo incluidos países de Latinoamérica y su instrumento ha sido validado en población mexicana. A pesar de que la teoría explica factores que intervienen en la motivación, se centra en el concepto mismo.

## **2.4 Teoría de la Autodeterminación**

Entre las distintas teorías existe una que no solo se centra en la motivación. Esta es la Teoría de la autodeterminación, la cual se considera más como una macro teoría (Stover et. al, 2017). Otras teorías ven al fenómeno motivacional como algo unitario, se centran en la cantidad, pero la teoría de la autodeterminación visualiza que se debe dar importancia al tipo de motivación (Ryan y Deci, 2000a; Deci y Ryan 2008). Pues se ha pensado incluso que es más importante el tipo y no la cantidad.

La teoría de la autodeterminación se formula a partir de bases teóricas conductistas y humanistas, pues retoman la importancia de someter a prueba las hipótesis que realizan, haciendo énfasis en la importancia de la persona como un ser activo (Stover et. al, 2017).

En esta teoría la motivación tiene un modelo de 3 niveles jerárquicos (Stover et. al, 2017):

- Global: Es la orientación general que tiene la persona, la cual es estable y se relaciona con la personalidad.
- Contextual: Se refiere a las actividades específicas en las que se desarrolla una persona como lo es el trabajo, la escuela o la familia y en este nivel influyen los entornos sociales.
- Situacional: Se refiere a las actividades de momentos específicos que son irrepetibles como lo es una reunión con amigos.

Es importante señalar que la teoría responde al proceso y tipos de motivación que van llegando a un nivel más autodeterminado. Existiendo niveles de motivacionales menos autodeterminados que otros.

Además, esta macro teoría se divide a su vez en subteorías que se irán explicando a lo largo del apartado. La teoría de las necesidades psicológicas básicas es una de ellas y es la que busca explicar la energización del comportamiento en los tres niveles del modelo jerárquico.

#### **2.4.1 Tipos de motivación**

Los niveles o factores situacionales del modelo jerárquico anterior son mediados por las necesidades psicológicas básicas que son la competencia, la autonomía y la relación con lo demás que son las bases de la motivación e integración de la personalidad (Ryan y Deci, 2000b). Dependiendo de cómo se cubran dichas necesidades, se favorece alguno de los tipos de motivación; la Motivación intrínseca, Motivación extrínseca y la amotivación.

**2.4.1.1 Motivación Intrínseca.** La motivación intrínseca hace alusión a una actividad realizada por considerarse placentera o interesante para la persona, más que por consecuencias, presiones o recompensas externas. Una persona motivada intrínsecamente puede hacerlo por el placer o desafío que le produce la actividad que hace. Dicha motivación está presente no solo dentro del individuo, sino en la relación con actividades y con otras personas. Además de ser inherente en la persona es causada también cuando las condiciones de la persona la permiten (Ryan y Deci 2000a). Así mismo, esta motivación es más autodeterminada que otras.

Para explicar los contextos sociales que llevan a la variación de la motivación intrínseca, se diseñó la teoría de la evaluación cognitiva. Esta subteoría argumenta que son los eventos un tipo de estructuras que llevan a sentimientos competentes los que pueden mejorar la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000a). Para que una persona aumente su motivación intrínseca debe sentir que ha satisfecho la necesidad de autonomía y de competencia, así como debe existir retroalimentación que promueva la eficacia y disminuya las evaluaciones degradantes.

La teoría de evaluación cognitiva se encarga de explicar la motivación intrínseca en los niveles situacional y contextual (Stover et. al, 2017). Dentro de la subteoría se postula que la motivación intrínseca es disminuida también por controladores como las amenazas, los plazos, instrucciones directivas y presión de competencia. De manera contraria podrá aumentar si existe la elección y autodirección, ya que da como resultado una autonomía



(Ryan y Deci, 2000a). Además, Vallerand et. al (1989) agregaron una taxonomía tripartita a la motivación intrínseca donde entran 3 subtipos:

- Motivación intrínseca al conocimiento: En este tipo de motivación la persona realiza una actividad por el placer que genera el aprender.
- Motivación intrínseca al logro: Este tipo de motivación se da cuando una persona hace una acción por el placer de conseguir un logro o hasta de cumplir algún tipo de desafío.
- Motivación intrínseca a las sensaciones: Este tipo de motivación se da al hacer acciones por el placer sensorial que se consigue con la actividad.

Por otro lado, existe el tipo de motivación que es controlado por factores externos, como las recompensas y solo buscando un resultado separable, pero esto no significa estrictamente que no pueda tener un grado de autonomía. Dado que las actividades escolares no están hechas a modo de fomentar una motivación más intrínseca, la teoría de la autodeterminación se preocupa por cómo lograr que los alumnos obtengan una internalización e integración de las actividades moduladas externamente y hacer que las realicen por sí mismos (Ryan y Deci, 2000a). Estos dos procesos se pueden describir de la siguiente manera:

- Internalización: Es la asimilación de un valor. Cuando aumenta y aparte hay una relación con el sentido de compromiso personal se da una mayor autopercepción, calidad del compromiso y persistencia.
- Integración: La persona transforma la regulación para que emerja de su sentido del yo.

**2.4.1.2 Motivación Extrínseca.** La teoría de la autodeterminación propuso otra subteoría para explicar los factores que intervienen en la internalización y la integración, que es la teoría de la integración orgánica. Esta busca detallar las formas de motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000a).

La teoría de la integración orgánica describe una taxonomía de distintos tipos de motivación que llevan a la conducta que se origina de uno mismo. Es importante recordar que la autodeterminación es el realizar conductas por propia decisión, por el gusto que da

el realizar las cosas. Por ello es por lo que se empieza por la motivación extrínseca que no tiene un nivel de autodeterminación alto. La taxonomía de la subteoría empieza por la motivación menos autodeterminada y avanza hasta la que es más autodeterminada, pero sin llegar a la motivación intrínseca, esto como un modo de responder a los teóricos que sólo distinguen entre la falta de motivación y la existencia. En primer lugar, se encuentra la amotivación, posteriormente se encuentra la motivación extrínseca, pero esta a su vez tiene 4 tipos de regulación. Estos tipos se describen a continuación empezando por lo menos autodeterminado a lo más autodeterminado (Ryan y Deci, 2000a; Stover et. al, 2012 y Vallerand et. al 1989):

- Amotivación: Es el tercer tipo de motivación que propusieron, pero que se encuentra en el escalón más bajo de autodeterminación. Se define como la falta de intencionalidad para hacer las cosas, como resultado de no valorar la actividad que se hace, ni sentirse competente para ella, por ende, no hay intención. Es el extremo de la motivación por lo que es menos autodeterminada y la persona que tiene mayormente este tipo, no asocia un resultado en sus acciones.
- Motivación extrínseca regulación externa: Este tipo de motivación extrínseca es el escalón más bajo de autodeterminación dentro de este tipo. Se caracteriza porque la persona solo realiza sus conductas con el objetivo de satisfacer las demandas externas, para obtener recompensas o evitar castigos. Se reconoce como un tipo de motivación que ya era conocida por el planteamiento conductual, pero siendo la única que se postulaba.
- Motivación extrínseca regulación introyectada: Este tipo de regulación aún mantiene un control, pero en este caso interviene el evitar la culpa, evitar la ansiedad o hacer crecer el orgullo, ego o autoestima.
- Motivación extrínseca regulación identificada: Este es un tipo de motivación un poco más autodeterminada, pues la persona actúa identificando la importancia que algo puede tener y acepta la regulación externa como propia. Un ejemplo es un alumno que acepta que estudiar una carrera es beneficioso para él y elegirá una que le agrade.

- Motivación extrínseca regulación integrada: Esta es una forma de motivación más autodeterminada, las conductas en cuestión ya son parte de un patrón de la persona. Aunque aún se realiza una conducta por un motivo externo, la persona valora una congruencia de resultado de lo esperado socialmente. Un ejemplo es un alumno que hace su tarea porque así podría pasar su materia y la carrera que estudia.

Hasta aquí se han explicado tres de las subteorías de la teoría de la autodeterminación; la teoría de las necesidades psicológicas básica, que se encarga de explicar cómo se energiza el comportamiento en los tres niveles del modelo jerárquico. La teoría de evaluación cognitiva que se encarga de explicar la motivación intrínseca y su variabilidad. La teoría de integración orgánica que se encarga de explicar la motivación extrínseca y la amotivación en el nivel jerárquico contextual y situacional.

Existen otras dos subteorías las cuales se encargan de explicar los tres tipos de motivación en el nivel de jerarquía global. Estas explican hacia qué se dirige la conducta, pues anteriormente solo se respondía a la pregunta de ¿por qué se genera? Pero en una subteoría relativamente más joven se trabaja el objetivo final de un comportamiento (Stover et. al, 2017).

La cuarta subteoría explica cómo una persona evalúa los eventos informativos y esto depende de las características individuales (Stover et. al, 2017). De este modo estas orientaciones guían a la persona con respecto a la información asociada con lo que inicia y regula el comportamiento. Se refieren también a la medida en que la persona es autodeterminada por medio de dominios y situaciones. Existen en total tres orientaciones que son la orientación autónoma, controlada e impersonal (Deci y Ryan, 2008) que a su vez llevan una forma de evaluar las situaciones, que son la informativa, controladora y amotivante (Stover et. al, 2017).

- La orientación autónoma surge de una satisfacción de las tres necesidades básicas y tiene relación con una buena salud psicológica (Deci y Ryan, 2008). De este modo tiene una mayor motivación intrínseca y da una interpretación informativa a los eventos y el comportamiento es más autodeterminado.

- La orientación controlada surge de la satisfacción de las necesidades de relación y competencia, pero una insatisfacción de la necesidad de autonomía. Tiene relación con la regulación de contingencias externas, un funcionamiento más rígido y un menor bienestar. La persona que evalúa una situación como controladora, genera mayormente una motivación extrínseca, hace las cosas por presión y no elección propia.
- La orientación impersonal se da a partir de la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas y se relaciona con mayores malestares, auto desprecio y menor vitalidad. La persona con este tipo de orientación hace una evaluación de tipo amotivante, sus acciones no son intencionadas, son más erráticas y se interpretan los eventos como no motivantes.

Por último, se encuentra la subteoría de la orientación de metas, que se encarga de analizar y explicar hacia qué se dirige un comportamiento (Stover et. al, 2017), es decir se refiere a las metas que tiene una persona para actuar. Los trabajos empíricos dentro de la teoría de la autodeterminación han dado prioridad a las metas a largo plazo que una persona tiene como guía de sus actividades. Para ello la subteoría de las metas hace una distinción entre dos tipos; las metas intrínsecas y las metas extrínsecas (Deci y Ryan, 2008).

Las metas intrínsecas abarcan metas de cuatro tipos que son las metas de afiliación, las metas de generatividad, metas de desarrollo personal y de la salud. Estas se han asociado con mayor salud, bienestar y rendimiento, se vinculan con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y ajuste positivo (Deci y Ryan, 2008).

Las metas extrínsecas abarcan tres tipos de metas que son las metas de riqueza, fama y la apariencia física, que son de tipo más externo. Las personas con este tipo de metas hacen comparaciones con otros. Se asocian con un menor bienestar y surgen de la insatisfacción de necesidades y la persona le da mayor importancia a los indicadores externos de valía. Así mismo sirven como un sustituto de las necesidades psicológicas básicas, pero sin llegar a integrarse o lograr un bienestar verdadero (Deci y Ryan, 2008).

Ya se explicaron algunas de las distintas teorías y se explicó la teoría desde la que se basa el presente trabajo. A continuación, se señalan las distintas variables que se han relacionado con la motivación en el ámbito educativo.

## 2.5 Motivación y Variables Académicas

En el ámbito educativo la motivación es un fenómeno importante, pues un alumno que no tenga motivación tampoco tendrá acción en el proceso de aprendizaje (Santrock, 2014). La motivación se ha estudiado y asociado con otras variables académicas por lo que se repasará brevemente lo más relevante.

En cuestión de sexo, Calmayor (2022) encontró que las mujeres tenían una mayor motivación intrínseca hacia el conocimiento que los hombres. Por su parte el rendimiento académico ha sido relacionado de manera positiva, donde un alumno más motivado tendrá un mejor rendimiento (Becerra, 2015; Becerra-González y Reidl, 2015; de la Fuente-Mella et. al, 2020; Juárez, 2021; Khalaila, 2015; Lora, 2020; Lozano et. al, 2016; Martinez, 2019; Matos y Lens, 2006; Oyarzún y Valdez, 2020 y Vallejos, 2021).

Por otra parte, las expectativas académicas tienen una relación, Manzano-Sánchez et. al (2021) buscaron la asociación entre las expectativas académicas futuras y la motivación, satisfacción de necesidad psicológicas básicas, clima social escolar y responsabilidad. Para ello aplicaron el instrumento EME, PNSE el cuestionario de clima social escolar CECSCE y el instrumento de responsabilidad PSRQ a una muestra de 984 estudiantes de primaria y secundaria y encontraron que los alumnos con mayor expectativas académicas a futuro, tenían diferencia de puntaje a favor de la expectativa de terminar una licenciatura en: motivación intrínseca, regulación identificada, mientras que la desmotivación tuvo diferencias a favor en el grupo de expectativa de terminar y ponerse a trabajar.

Como ya se vio en el marco teórico, la autoeficacia es una variable importante de la motivación, pues cuando esta es mayor la motivación lo será también. El estudio realizado por Cabanach et. al (2010) pone en relieve que la autoeficacia tiene relación con el estrés. Encontraron que los estudiantes con mayor sentido de autoeficacia tienen menor sintomatología de estrés y ansiedad. Por lo que la autoeficacia es una variable importante tanto para la motivación, el aprendizaje y un mejor ajuste y bienestar psicológico.

Dicho estudio es apoyado por el trabajo de Sesento et. al (2016) que buscaron conocer los factores que afectan la motivación en alumnos de bachillerato, para lo cual aplicaron el cuestionario MAPE-2. Encontraron que una de las mayores motivaciones para los estudiantes, fue el tener un interés o una ambición hacia un objetivo. Concluyeron que

los alumnos se motivaban más por el proceso de aprendizaje cuando tenían alta autoeficacia.

La autorregulación fue estudiada por Moreno y Pérez (2021), quienes identificaron los factores de autorregulación, factores metacognitivos y motivación que intervienen en el rendimiento académico, por lo que en una muestra de 168 estudiantes de secundaria aplicaron el MAI y el EME-E. Los autores encontraron que las habilidades metacognitivas en el proceso de autorregulación y motivación intrínseca tenían incidencia en un mayor desempeño académico. Identificaron también que la motivación intrínseca es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje y es la motivación intrínseca, con metas de terminar los estudios que se articula el proyecto de vida.

Los estilos de aprendizaje son otra variable relacionada, Aquino y Guerreros (2018) hicieron una investigación con el objetivo de identificar la relación entre la motivación y los estilos de aprendizaje, por lo que aplicaron el cuestionario EME-E y la escala CHEA a una muestra de 452 alumnos de 4to a 5to grado de secundaria. Los autores encontraron relación negativa entre la amotivación y los estilos reflexivo y teórico, una relación positiva de la motivación extrínseca con el estilo reflexivo y teórico, y del mismo modo con la motivación intrínseca.

La autoestima fue analizada por Valero-Valenzuela et. al (2021) investigaron la asociación entre las necesidades psicológicas básicas, la educación física, el control académico de la motivación y la autoestima, para así proponer un modelo predictivo. Midieron la amotivación, motivación extrínseca regulación introyectada y regulación externa con la escala EME-E versión española. Utilizaron también la escala de necesidades psicológicas básicas y la dimensión de autoestima del cuestionario Perfil de Autopercepción Física y por último, el control de la motivación en la educación física se midió con una parte de la versión validada en español de la Perceived Locus of Causality Scale. Esto lo aplicaron en una muestra de 618 alumnos de 10 a 14 años y encontraron que la motivación controlada tenía una relación negativa con la percepción de autonomía, pero positiva para la percepción de competencia y percepción que controla la motivación y una relación negativa con la autoestima.

El autoconcepto es otra variable que se ha estudiado y relacionado y esto se ve en el estudio realizado por Palomo (2014) quien hizo una revisión sobre el autoconcepto y motivación escolar. Tras la revisión de 17 artículos publicados entre 2010 y 2014 encontró

que el autoconcepto tenía influencia sobre el rendimiento académico. La motivación intrínseca servía como variable predictora del autoconcepto físico, así como la identidad colectiva de tipo de escuela podía predecir la motivación escolar. Se encuentra algo similar en el estudio de Calymayor (2022) quien buscó asociar el autoconcepto con la motivación por lo que aplicaron la escala EME-E para bachillerato y la escala de autoconcepto AF-5 a una muestra de 112 estudiantes con edades entre 14 y 17 años de una escuela de Zumpango. El autor encontró que a mayor motivación mayor autoconcepto.

Ya revisada la amplia gama de aplicación que tiene la motivación con el ámbito académico, se revisarán diversas intervenciones que se han aplicado a lo largo de los últimos años, con el objetivo de conocer las maneras más adecuadas de abordar la motivación. Esto también para guiar la creación de la intervención del trabajo actual.

## **2.6 Intervenciones en la Motivación**

Garcés (2019) hizo una intervención para mejorar la motivación de logro en estudiantes de primaria. Dicha propuesta abordó el trabajar con la autoeficacia, el aprendizaje, pensamientos negativos respecto al estudio que genera ansiedad, metas que llevan al logro, métodos de estudio, plan personal de estudios, técnicas de estudio, uso de esquemas. El autor encontró resultados parciales a favor de un aumento en la motivación de logro en los estudiantes.

Esposito-González et. al (2012) propusieron una intervención en alumnos de educación física de secundaria a través de la teoría de la autodeterminación y las teorías de metas de logro. La propuesta contenía la indagación, descubrimiento guiado, tomar en cuenta la opinión del alumno y sus sensaciones, para favorecer las necesidades psicológicas básicas, la adquisición de competencias como la de aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

Branderberger et. al (2018) hicieron el análisis de una intervención con duración de un año, en estudiantes de secundaria. Dicha intervención consistió en mejorar la motivación por el aprendizaje y emociones hacia las matemáticas, así como la autorregulación a partir de la teoría de la autodeterminación, pero ellos agregaron otras teorías para la intervención. Dicho programa consistió en 4 talleres con los que se buscó abordar las 3 necesidades básicas a partir del trabajo en equipo, para mejorar las relaciones entre los estudiantes se abordó la competencia en la planificación estratégica del aprendizaje y en la regulación de

las emociones dentro del proceso de aprendizaje como apéndices de la autorregulación, y se hizo una reflexión sobre la importancia de las matemáticas en la escuela, vida cotidiana y vida futura. Aparte laboraron con el profesor para mejorar la motivación.

Para el análisis hicieron 3 grupos de los cuales, uno fue control y dos fueron experimentales, donde un grupo tenía un trabajo conjunto con el profesor de clase de matemáticas y el segundo grupo solo abordó al grupo estudiantil. Los resultados demostraron que hubo cambios en la motivación intrínseca positiva en el grupo de estudiante/profesor, pero negativa en el grupo de solo estudiantes. La motivación identificada no tuvo un cambio significativo en el grupo alumno/profesor, pero sí un cambio negativo en el grupo de solo estudiantes. La motivación introyectada tuvo un cambio negativo en el grupo estudiante/profesor y en el grupo de solo estudiantes al igual que en la motivación externa. Por último, el autoconcepto tuvo un cambio positivo en el grupo de estudiante-profesor

Nawa y Yamagishi (2021) analizaron el cambio en la motivación académica en estudiantes universitarios, medida con la escala AMS basada en la teoría de la autodeterminación, a partir de una intervención basada en la gratitud enumerando cosas por las que se sentían agradecidos, en un sistema en línea por un periodo de dos semanas. Los resultados mostraron que los alumnos que hicieron la actividad de forma constante tuvieron cambios significativos.

Law y Liu (2022) investigaron en estudiantes universitarios internacionales, la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el ajuste universitario, así como el efecto de una intervención. La intervención se basó en la teoría de la autodeterminación, ya que se buscó satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales para mejorar la motivación autodeterminada. Encontraron que después de la intervención se consiguió una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y un mayor ajuste universitario.

Arredondo (2013) hizo una propuesta de taller para alumnos de secundaria de 12 a 16 años. En dicha propuesta se expusieron distintos temas que se debían trabajar en los alumnos como lo son; el autoconocimiento, la disciplina, la actitud, la auto imagen, los hábitos, la toma de decisiones, el compromiso, la identidad, las metas y objetivos, fuerzas y debilidades, expectativas de vida, propósitos y agradecimientos. Así mismo se propuso que debía haber un clima positivo, divertido y atrayente a partir de mostrar interés por



aprender, respeto por las opiniones y participaciones de los alumnos, valorar el propio trabajo y el de los compañeros y escuchar a los demás.

Ruvalcaba-Estrada et. al (2021) realizaron una intervención en la comprensión lectora, a partir de la motivación donde se añadió enseñar estrategias metacognitivas para la comprensión lectora entre sus temas a trabajar se encontró el autoconocimiento de fortalezas y debilidades de los alumnos. Los resultados indicaron que sí hubo cambios significativos en la comprensión lectora, pero no en la motivación lo que se explicó por los altos niveles de ansiedad que los alumnos ya tenían en el pretest.

Wang (2012) analizó la eficacia de intervenir en la motivación de logro a partir del aprendizaje cooperativo por lo que comparó dos grupos. El primer grupo tuvo un aprendizaje cooperativo y el segundo un aprendizaje tradicional y encontró que el primer grupo tuvo un aumento en la motivación de logro de manera significativa. Por lo que concluye que fomentar un entorno de aprendizaje cooperativo, da como resultados comportamientos de trabajo duro, asistencia a clases, participación regular, y reconocimiento al esfuerzo de otros y recibir ayuda de compañeros. El aprendizaje cooperativo fomenta la presión positiva y el aprendizaje se vuelve valioso. Cuando el éxito se basa en los esfuerzos del grupo más que en la individual, los estudiantes atribuyen el éxito al trabajo duro en lugar de la suerte, por lo que están motivados para dar lo mejor de sí mismos.

En el presente trabajo se hace la propuesta de una intervención para mejorar en la motivación. Por ello en el siguiente apartado se describe el desarrollo del programa y los elementos para ello. Se han retomado elementos de los estudios previamente descritos en esta sección.

## **2.7 Elementos para una Intervención Psicoeducativa Eficaz**

El actual programa de intervención busca provocar un cambio en la motivación de alumnos de bachillerato, ya que esta es un pilar para el rendimiento que un alumno tiene y tendrá en su vida académica, dado que la motivación es un factor que permite alcanzar los objetivos planteados y tener un mejor rendimiento. Por ende, se ha hecho una revisión de distintas maneras en que se ha intervenido o se ha sugerido intervenir en la motivación y de ahí se extrajeron los elementos para el desarrollo del programa del presente estudio.

La motivación no se limita a influir en el rendimiento académico, tiene relación con otras variables, como lo son las expectativas académicas que el alumno tiene, la autoeficacia, la autorregulación, los estilos de aprendizaje, la autoestima y el autoconcepto (Aquino y Guerreros, 2018; Cabanach et. al, 2010; Manzano-Sánchez et. al, 2021; Moreno y Perez, 2021; Palomo, 2014; Sesento et. al, 2016; y Valero-Valenzuela et. al, 2021). Por tanto, si un alumno se encuentra motivado podrá tener mayores niveles en estas otras variables que lo ayudarán a llevar una vida académica más adecuada y por ende un mayor bienestar.

La motivación tiene una relación negativa con variables desadaptativas del bienestar psicológico, como lo es el estrés, la ansiedad y la depresión. Por lo que un alumno con mayor motivación tendrá menores niveles de depresión y ansiedad (Howard et. al, 2021).

Piumatti (2018) encontró que la motivación era una predictora de la depresión en alumnos universitarios, así mismo Khalaila (2015) reportó que cuando un alumno está altamente motivado, se disminuye el efecto negativo de la ansiedad en el rendimiento académico. El mismo Piumatti (2018) describió que no solo predice la depresión sino el bienestar psicológico positivo en general.

La mejor forma de intervenir es de una manera conjunta donde participen los alumnos y maestros (Howard et. al, 2021) y si es posible los padres. Ya que son estos los que fomentan la autonomía en los alumnos. Cuando se incentiva el trabajo en equipo adecuado y con proyectos que integran las competencias, entonces se satisfacen las tres necesidades psicológicas básicas que la teoría de la autodeterminación postula.

Trabajar de manera conjunta no es muy fácil de lograr, pues intervienen los tiempos de profesores que dan clase a más de 100 alumnos, clases que solo tienen tiempos de 45 a 60 minutos. Así como es difícil trabajar con los padres por sus mismas actividades económicas. Por ello trabajar con el alumno se convierte en el modo más viable.

Por ello el presente programa busca intervenir en la motivación de una manera integral, rápida, sin costo y de fácil acceso para otras instituciones y profesionales educativos como lo son maestros, orientadores, directores, tutores etc. Por lo que se busca también que no sea de una amplia duración. Aunque en un principio este programa fue hecho para aplicar solo con los estudiantes, en un futuro queda la apertura de integrar a los profesores y padres, dando mejores resultados.

### **2.7.1 Desarrollo del programa.**

El programa tiene base en la teoría de la autodeterminación, la cual postula que existen 3 tipos de motivación, la intrínseca, extrínseca y la amotivación. El programa en particular busca aumentar la motivación total, pero con intención de aumentar el tipo intrínseco.

El modelo se cimienta en aumentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, como lo son la autonomía, las relaciones con los demás y la competencia. Pero también al buscar ser un programa integral y multimodal, se agregan otros puntos a manejar en la intervención. Dichos puntos por trabajar son temas que se han desarrollado en otros programas de intervención de manera exitosa o en algunos casos que solo se han propuesto.

Es importante aclarar, aunque la base al medir la motivación y buscar aumentarla, es la teoría de la autodeterminación, se han agregado otros puntos importantes que tienen origen en otras teorías de la motivación, siendo lo más importante resaltar el concepto de las metas.

Cuando una persona tiene metas planificadas, estructuradas y se le ayuda a que sean realistas, se fomenta una mayor motivación. Otro punto es el autoconocimiento que incluye el conocer las debilidades y fortalezas, así como la autorregulación.

Llanga et. al (2019) mencionan que la motivación es un pilar de la formación académica de un alumno ya que es la que permitirá que alcance sus objetivos. Pero dicha motivación tendrá distintas formas, como lo son la motivación extrínseca que puede ser proporcionada por el exterior y personas en su entorno cercano, o la motivación intrínseca proporcionada por medios internos y la motivación extrínseca proporcionada por medios externos. El alumno debe saber que tomar de ambos y usarlos adecuadamente en el momento que este para que no se obstaculice su camino hacia sus metas. Los alumnos que no tengan lo necesario para afrontar los elementos que se presenten (internos o externos) tendrán una mayor vulnerabilidad al fracaso y bajo rendimiento, lo que tendrá como consecuencia una desmotivación, que podría mejorar por medio de las personas de su alrededor para dar una motivación extrínseca. Pero si la persona no cuenta con los apoyos externos, puede contar con los internos como la autoeficacia, la autoestima y habilidades de estudio.

Schaffner y Schiefele (2007) hicieron un estudio experimental donde a un grupo de estudiantes se les aplicó un programa de lectura con instrucciones basadas en la motivación intrínseca, a un segundo grupo con instrucciones de motivación extrínseca y a un tercer grupo con instrucciones neutras. Encontraron que el primer grupo presentó mayor interés en el contenido del curso lector, así como una menor ansiedad ante exámenes que los otros dos grupos. Entre sus instrucciones de motivación intrínseca estaba el buscar que fuera mucho mayor la autonomía, se aborda a la importancia personal donde se creara un interés por lo que se iba a hacer ejemplificando con lo que los alumnos podían vivir y proponiendo una utilidad, poniendo ejemplo de cómo a otros les funcionó aumentar la expectativa de que se le tiene que explicar a otra persona, qué se hará con el proyecto y externado que su participación es importante y se da menciona el tiempo límite que tendrán, pero que no es difícil, es decir se apoya a la facilitación y restando importancia a la evaluación.

En el metaanálisis realizado por Lazowski y Hulleman (2016), se apoya esta manera de intervenir dado que reportaron que Vansteenkiste, Simons et. al (2005) hicieron una investigación manipulada, en el que los estudiantes leyeron un texto sobre nutrición. Los alumnos fueron asignados al azar para recibir información de dos tipos de objetivos; intrínsecos (p. ej., bienestar físico) o extrínsecos (p. ej., atracción física) para la tarea. Los estudiantes también fueron asignados al azar para recibir la información en un estilo de apoyo a la autonomía (p. ej., elección de seguir las pautas nutricionales) o un estilo de control (p. ej., expectativas explícitas y/o presión para seguir las pautas). Los resultados mostraron que los estudiantes en las condiciones de elaboración de metas intrínsecas obtuvieron puntajes más altos en el aprendizaje conceptual a corto y largo plazo y los estudiantes en las condiciones de apoyo a la autonomía obtuvieron puntajes más altos que los estudiantes en las condiciones de control externo.

Otras características a tomar en cuenta en la construcción de la motivación intrínseca son el clima del aula y la relación con los demás, creando un clima de seguridad y confianza. Las relaciones con los demás se construyen a partir de un clima de respeto. Entre las estrategias para lograr un clima adecuado en el aula está el llamar a los alumnos por su nombre, saludar y despedir cordialmente, considerar las aportaciones como valiosas, promover la participación de todos, dar retroalimentación adecuada, aunque no se hable del tema central, cuidar la limpieza y el orden. Cuando se da un clima adecuado se promueve el aprendizaje, el crecimiento personal. Otros factores que influyen en la

motivación del alumno es que el contenido y la metodología tenga un significado para el alumno que haya sentimientos de competencia, que el alumno tenga un proyecto de vida a modo que el medio escolar sea visto como el medio para conseguirlo y el alumno así tendrá la sensación de que hace lo que él quiere y le gusta, requiere sentir que el profesor le ayuda y la ayuda de sus compañeros (Instituto mexicano para la excelencia educativa, 2012).

Para fomentar una mayor motivación intrínseca se debe dar un aumento a los sentimientos de competencia acompañados de autonomía, desarrollar un locus de causalidad interno, se debe hacer un reconocimiento de los sentimientos, ya que apoya al sentido de autonomía junto con fomentar la oportunidad de autodirección. Otro punto es la persecución de metas personales que satisfacen las necesidades básicas y en consecuencia mejoran el bienestar. Las metas de tipo intrínsecas como afiliación, el crecimiento personal, y la comunidad que satisfacen directamente las necesidades básicas, están ligadas con indicadores de bienestar como lo son la autoestima, la autoactualización, y la reversión de la depresión y la ansiedad (Ryan y Deci, 2000b).

Arredondo (2013) hizo una propuesta de taller para alumnos de secundaria de 12 a 16 años. En dicha propuesta se expusieron distintos temas que se debían trabajar en los alumnos como lo son; el autoconocimiento, la disciplina, la actitud, la auto imagen, los hábitos, la toma de decisiones, el compromiso, la identidad, las metas y objetivos, fuerzas y debilidades, expectativas de vida, propósitos y agradecimientos. Así mismo se propuso que debía haber un clima positivo, divertido y atrayente a partir de mostrar interés por aprender, respeto por las opiniones y participaciones de los alumnos, valorar el propio trabajo y el de los compañeros y escuchar a los demás.

Ruvalcaba-Estrada et. al (2021) al trabajar la comprensión lectora y motivación, uno de sus puntos fue el autoconocimiento de las debilidades y fortalezas de los alumnos.

Botella y Ramos (2019) describen que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) implica que el alumno tome decisiones, trabaje de manera cooperativa y sea más autónomo. En si el ABP mejora la motivación de los alumnos y su competencia en el aprendizaje, por lo que diversos estudios han reportado asociación positiva entre ambas variables.

Ames (1990, citado en Botella y Ramos, 2019), señala que la planificación a largo plazo no mejora los sentimientos de autodeterminación si no se establecen unas estrategias

apropiadas. Por ello, es muy importante que en el ABP se determinen unos objetivos parciales y unas actividades concretas que lleven a alcanzar esos objetivos.

De la Fuente-Mella et. al (2020) concluyeron en su trabajo que la motivación tiene, teóricamente, una relación negativa con la ansiedad y el bienestar psicológico en general y propusieron que una manera en que se puede intervenir para que los alumnos estén más motivados, es a partir de aumentar la relación positiva que hay entre los alumnos, creando una presión social positiva y valorando el aprendizaje de manera positiva.

Piumatti (2018) encontraron que los alumnos universitarios con una mayor motivación tienen menos probabilidad de sufrir angustia psicológica, haciendo hincapié en la importancia de las metas personales, el compromiso con las metas personales y la expectativa de lograr las metas personales y destacaron el papel de la motivación para lograr objetivos de vida personalmente significativos en la predicción del malestar psicológico entre los estudiantes universitario. Propusieron que los programas de prevención e intervención deben estar guiados a alentar a los estudiantes a invertir su energía en objetivos de vida personalmente importantes que pueden prevenir la aparición de síntomas de angustia psicológica

Referente a la teoría que el actual trabajo utiliza como referente para medir la motivación, se ha encontrado que la psicoterapia basada en la autodeterminación (Ryan y Deci, 2008) da resultados terapéuticos positivos, ya que ayuda a mejorar la motivación autónoma de los pacientes hacia metas personales.

Además, la investigación de la psicología positiva ha demostrado que establecer metas personales promueve el bienestar (Boiler et. al, 2013).

Fishbach (2021) investigó áreas de la motivación entre las cuales está el establecer metas, la retroalimentación positiva del avance, aprovechar el apoyo social que se tenga y administrar metas compuestas.

Albor-Chadid (2022) en su metaanálisis de intervenciones en la motivación con base en la teoría de la autodeterminación describió varios temas que sirven como referencia para el taller actual como lo son: Autoconocimiento [Fortalezas y debilidades) Autovaloración, Aprendizaje autorregulado, Regulación emocional integradora, autogestión, autorregulación, resolución de problemas, fijación de objetivos y logro, instrucción sobre las siete habilidades (toma de decisiones, fijación de objetivos y logro, resolución de problemas, autodefensa y habilidades de liderazgo), autoconciencia y autoconocimiento, y autogestión

y autorregulación, enseñanza de habilidades autodeterminadas (conciencia de sus propias fortalezas y limitaciones, estrategias de autodefensa y autorregulación) y apoyo entre pares.

Una manera más efectiva de intervenir es haciendo énfasis en componentes específicos de la persona, que sean relevantes para los objetivos de la intervención, siendo esto más efectivo que intervenir en una dimensión global. Cuantos se interviene de manera global, los efectos no son tan exitosos a comparación de la intervención en componentes específicos (Martin, 2008; O'Mara et. al, 2006).

Existen distintas maneras o enfoques con los que se busca motivar a los alumnos para el aprendizaje, entre ellos están los que fomentan que los alumnos hagan conexión entre lo que aprenden y su vida cotidiana, esto desde la teoría del valor de las expectativas. Otra manera es ofrecer a los estudiantes actividades que sean estimulantes y basados en la perspectiva de tiempo futuro se busca la orientación a objetivos y la autorregulación, resaltando la relevancia personal de las metas futuras y los beneficios que los estudiantes pueden obtener del aprendizaje en la escuela para afectar positivamente la internalización del comportamiento de aprendizaje. Otro modo de intervención es a través de establecer metas específicas y realistas, así como habilidades de autorregulación, y autodeterminación. Entre los objetivos de aprendizaje se encuentra el encontrar un trabajo, concentrarse en lecciones y tareas o buscar ayuda cuando sea necesario. Esto último es lo que fomenta un comportamiento autorregulado, que mejora su motivación y el compromiso. Otro modelo es buscar promover emociones positivas en los alumnos y por último están las que buscan apoyar la autonomía de los docentes (Brandenberger et. al, 2018).

Las competencias de aprendizaje como emoción, motivación, comportamiento autorregulado, actitudes llevan a una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, así como el trabajo en grupo y el apoyo mutuo, es una parte importante relacionada con el clima escolar que lleva a una mejora de las relaciones sociales. Otro punto es trabajar con la competencia en la planificación estratégica del aprendizaje y en la regulación de las emociones dentro del proceso de aprendizaje, dado que son elementos de un aprendizaje más autorregulado, mejorando así la autonomía y la competencia. Por último, cuando los estudiantes reflexionan sobre la importancia y el valor de los aprendizajes en la escuela, para la vida cotidiana y para su futura vida laboral se lleva a una inducción de relevancia (Brandenberger et. al, 2018).

Howard et. al (2021) describen que una manera de incentivar la motivación es evitar las instrucciones controladoras, y hacer una combinación del disfrute y el significado e incentivar la autonomía de los alumnos. La regulación introyectada se relaciona positivamente con las metas de persistencia y desempeño.

También se ha encontrado que cuando hay una mayor autonomía, el alumno trata de aumentar su propio nivel de habilidad y se esfuerza por evitar aprender menos de lo que es posible, por lo que tiene un acercamiento al dominio y evitación del dominio, pero no se relaciona con el enfoque de desempeño ni la evitación que es que el estudiante se acerque al éxito en comparación con los demás y evite hacer las cosas en comparación con los demás (Guay, 2022). La motivación autónoma es vista como un antecedente de las metas de desempeño y dominio de los estudiantes. También se ha encontrado que cuando los adultos respaldan objetivos autónomos de los alumnos, es más probable que experimenten bienestar. Por el contrario, respaldar objetivos controlados disminuye el bienestar del alumno. Las metas autónomas no solo conducen a resultados cognitivos y conductuales más positivos, sino también afectivos.

Guay (2022) también plantea que es importante que los profesionales de la escuela presten atención a la naturaleza de las metas fijadas por los estudiantes, ya que la motivación podría ser intrínseca y se comportan adecuadamente para llegar a una meta ya sea intrínseca o una extrínseca pero esta última es contraproducente a mayor plazo.

El objetivo del programa no solo es tratar temas a modo de que el alumno sea un agente pasivo, sino que se cree también un clima adecuado en el aula que ayuda a aumentar la motivación intrínseca. Para lograrlo se deben de dar indicaciones e información de tipo intrínseca como la información del bienestar físico, abordar a la importancia personal, crear un interés por lo que se va a hacer, pudiéndose ejemplificar lo que se hace en el aula, con lo que los alumnos pueden estar viviendo. Proponer una utilidad, poner ejemplo de cómo a otros les funcionó, aumentar la expectativa pidiendo que se le tiene que explicar a otra persona, explicar que se hará con el proyecto, hacer saber que la participación del alumno es importante y dar pautas de un límite, pero hacer hincapié en que no es difícil, es decir se apoya a la facilitación y restando importancia a la evaluación. así como con apoyo a la autonomía dejando que los alumnos elijan (Schaffner y Schiefele, 2007; Lazowski y Hulleman, 2016).



La intervención que se aplicó en el presente trabajo se diseñó a partir de los elementos señalador en el presente apartado.

### **3 Motivación y Ansiedad**

Como se ha visto, la ansiedad y la motivación de manera independiente, se han estudiado ampliamente con variables académicas. Ahora se expondrá la relación que existe entre estas dos variables.

La OECD (2017) plantea, que cuando un alumno está motivado extrínsecamente a tener un buen rendimiento académico, tendrá una mayor ansiedad, que cuando está motivado intrínsecamente. Desde la teoría de la autodeterminación, se ha reportado que cuando se trabaja por metas de carácter intrínseco como lo es la afiliación, el crecimiento personal y apoyo a la comunidad, se satisfacen las necesidades básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), que a su vez conducen a una motivación de carácter intrínseco, esto conlleva un bienestar psicológico que incluye la reversión de la ansiedad (Ryan y Deci, 2000).

El metaanálisis realizado por Howard et. al (2021) reportó que la motivación extrínseca regulación externa, tiene una relación con resultados no adaptativos, como lo es la ansiedad, al igual que la regulación introyectada y la regulación identificada. Mientras, la motivación intrínseca tiene relación negativa con la ansiedad y lo contrario con indicadores positivos del bienestar.

A partir de este apartado se describirán algunos trabajos que han buscado la relación entre las dos variables. Se describirán en orden de grado académico, empezando con estudios a nivel primaria y al último con los estudios en alumnos universitarios.

#### **3.1 Estudios a Nivel Primaria**

De los primeros trabajos que se encuentran sobre esta relación, se halla el realizado por Gottfried (1985), quien investigó la importancia de la motivación intrínseca académica para la educación de los niños. Midió la motivación intrínseca utilizando el CAIMI, un inventario que mide la motivación intrínseca de los niños para el aprendizaje escolar. Se compone por cinco subescalas, cuatro miden la motivación intrínseca en las áreas temáticas de lectura, matemáticas, estudios sociales y ciencias, y la quinta mide la motivación intrínseca como una orientación general hacia el aprendizaje escolar. La

ansiedad la midió con el Inventario de Ansiedad Académica Infantil (CAAI). Los resultados indicaron que la ansiedad por cada área temática se relacionó de manera negativa con la motivación, al igual que la motivación intrínseca general y la ansiedad.

En Estados Unidos Ryan y Connell (1989) hicieron un estudio con estudiantes de primaria, quienes fueron categorizados en alumnos de tipo urbano, rural y suburbano. En uno de sus estudios encontraron que la motivación extrínseca e introyectada se relacionaba positivamente con la ansiedad cognitiva en alumnos urbanos. Mientras que en alumnos rurales solo se relacionó la motivación extrínseca. En alumnos suburbanos la relación fue de ambas (extrínseca e introyectada) con la ansiedad cognitiva. Pero no encontraron relación entre la motivación intrínseca con la ansiedad cognitiva en ninguno de los tres tipos de alumnos. Únicamente encontraron relación con la motivación extrínseca identificada.

En Brasil, Cecilio y Alves (2012) investigaron la relación entre la motivación y la ansiedad escolar en estudiantes de primaria. Usaron una muestra de 195 estudiantes de 2do a 5to grado. Aplicaron el inventario de ansiedad escolar de Oliveira y Sisto, así como la escala para evaluación de motivación escolar infanto-juvenil EAME-I de Martinelli y Sisto. Dicha escala está basada en la teoría de la autodeterminación, por lo que mide la motivación intrínseca, extrínseca y motivación general. La motivación general no tuvo diferencia entre sexos, pero si la motivación intrínseca y extrínseca, siendo los chicos quienes obtuvieron mayores puntuaciones de motivación extrínseca que las chicas y estas obtuvieron puntuaciones mayores de motivación intrínseca. También encontraron que la motivación intrínseca tiene un ligero aumento en los cursos de 4to y 5to. Posteriormente, en la correlación reportaron que la ansiedad se asoció positivamente con la motivación general con efecto pequeño, la motivación intrínseca se asoció de manera negativa y pequeña, mientras que la motivación extrínseca se asoció de manera positiva y moderada. En la regresión lineal encontraron que sólo la motivación extrínseca explicaba el 16% de los cambios en la ansiedad.

En Perú, Fernández y del Pilar (2012) investigaron la relación entre distintas variables motivacionales y el rendimiento académico. Aplicaron la escala de autorregulación académica, la cual se fundamenta en la teoría de la autodeterminación y la escala abreviada de ansiedad matemática. Estos instrumentos los aplicaron a una muestra de 301 estudiantes de 4to y 5to grado. Encontraron que la motivación controlada tuvo una relación

negativa moderada con la ansiedad matemática, mientras que la motivación autónoma no tuvo una relación significativa.

En España, Seijo et. al (2020) investigaron los factores que subyacen a la ansiedad ante exámenes, por lo que aplicaron el Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) y el Cuestionario de Evaluación de Ansiedad ante los Exámenes. Utilizaron una muestra de 274 estudiantes y encontraron una relación negativa moderada entre la motivación intrínseca y la ansiedad ante los exámenes, y una relación positiva baja entre la motivación extrínseca y la ansiedad ante exámenes. Al hacer los análisis de regresión encontraron que la motivación intrínseca fue un predictor negativo de la ansiedad ante exámenes y explicaba el 43.3% de la varianza, mientras que la motivación extrínseca fue un predictor positivo con 25% de la varianza explicada.

Puede observarse en esta serie de estudios, que a nivel primaria existe una tendencia en la relación negativa entre la motivación extrínseca y la ansiedad, y una relación positiva entre la motivación intrínseca y la ansiedad. A pesar de los diferentes instrumentos y años de los estudios.

### **3.2 Estudios en Nivel Secundaria**

En Perú, García (2018) analizó la relación entre ansiedad y motivación de logro en una muestra de 169 estudiantes de secundaria, a los que les aplicó la escala de autoevaluación de ansiedad de Zung y la Escala de motivación de logro de Luis Vicuña Pieri. Los resultados no indicaron una relación significativa. Dicho resultado fue replicado por Huayhualla (2022). En un contexto muy similar, Vargas (2019) llegó a conclusiones divergentes a las anteriores al analizar igualmente la relación entre ansiedad y motivación de logro. Utilizó una muestra de 35 estudiantes a quienes aplicó el test de ansiedad de Zung y la Escala de motivación de logro. Contrario a la investigación de García (2018) el autor encontró una relación negativa entre ansiedad y motivación. Gamarra (2021) investigó la asociación entre ansiedad y motivación en estudiantes de secundaria. Por lo que usó una muestra de 221 estudiantes y utilizó la escala de ansiedad de Zung y la escala de motivación y encontró una relación negativa moderada entre ambas variables. Por lo que los estudiantes con mayor ansiedad tienen una menor motivación escolar. Gallardo (2022) analizó la relación entre la ansiedad estado y rasgo, con la motivación. Aplicó el Inventario

de Ansiedad Estado-Rasgo y el Cuestionario de Motivación Académica EMA en una muestra de 200 estudiantes de secundaria. Encontró una relación negativa significativa entre la ansiedad estado y ansiedad rasgo con la motivación.

Tales divergencias se pueden explicar si se considera las diferencias metodológicas en ambos estudios. Las construcciones sociales aprendidas varían mucho en el contexto cultural de los individuos, así como la percepción de los sentimientos, a pesar de que los test tienen una correlación estadística de respuesta-credibilidad, puede variar el cómo asocian un sentimiento a la respuesta del individuo. Se puede denotar a la ansiedad como un proceso individual-colectivo, así como subjetivo, por tal motivo son observadas estas divergencias, más que motivaciones se podría probar con actividades que puedan reducir la ansiedad de los individuos, entre los cuales esta científicamente comprobados los ejercicios de respiración, actividades creativas como pintura, música, así como también ejercicios físicos. Donde existen diversos trabajos describiendo la neurobiología asociada a la ansiedad y actividades para reducir la ansiedad tales como el trabajo de Ildelfonso (2017) titulado Generalidades de la neurobiología de la ansiedad y Guerrón (2015) utilizando Arteterapia para reducir la ansiedad en adolescentes.

En Bosnia y Herzegovina, Ahmetović et. al (2020) hicieron una investigación acerca del aprendizaje de un idioma extranjero, la ansiedad y la motivación de los alumnos para aprender el idioma. La motivación para hablar otro idioma estuvo basada en la teoría de la autodeterminación y la ansiedad la midieron con la escala de ansiedad en el Aula de Idiomas Extranjeros (FLCAS), que mide tres dimensiones: miedo a la evaluación negativa, aprensión a la comunicación y ansiedad ante los exámenes que surge del miedo al fracaso. La muestra estuvo compuesta por 160 estudiantes de los cuales 42 eran de bachillerato y 118 de secundaria. Los autores encontraron que la ansiedad en el aula de idiomas extranjeros y la motivación intrínseca tuvieron relación negativa pero no significativa, mientras que la motivación extrínseca y la amotivación se asociaron significativamente de manera positiva. Más específicamente la motivación extrínseca regulación externa tuvo relación positiva con la ansiedad al igual que la amotivación.

### 3.3 Nivel Medio Superior

En España, Lozano et. al (2016) buscaron relacionar distintas variables académicas con la ansiedad y la motivación por lo que aplicaron la escala MAPE y el STAI a 89 estudiantes. Encontraron una relación positiva entre la motivación por el aprendizaje y la ansiedad rasgo, motivación por el aprendizaje y ansiedad rasgo, una relación negativa entre la ansiedad estado y el miedo al fracaso. Concluyeron que es pertinente evaluar la ansiedad y la motivación al iniciar el curso de bachillerato que podría ayudar a llevar una intervención adecuada.

En México Sesento et. al (2016), investigaron factores que inciden en la motivación de alumnos de bachillerato. Entre sus diversas correlaciones, analizaron la asociación entre la motivación y ansiedad facilitadora. Encontraron relación pequeña pero no significativa con la ansiedad, así como correlación negativa no significativa con la ansiedad facilitadora (relación positiva con el rendimiento). También Ponce (2019) hizo una amplia investigación sobre el bienestar psicológico, la motivación escolar y salud mental en México. Aplicó la escala EME-E validado en México, escala de bienestar psicológico de Ryff y el SCL-90 a una muestra de 183 alumnos de una escuela pública y 60 alumnos de una escuela privada. Encontró que en la escuela pública hubo una relación negativa débil entre la ansiedad y la motivación intrínseca, así como con las metas y la motivación intrínseca regulación identificada. También encontró una relación positiva del bienestar psicológico, el propósito en la vida y el crecimiento personal con el nivel de motivación escolar general, la motivación intrínseca al conocimiento, la motivación de logro intrínseca a las metas y a la motivación de logro intrínseca, regulación identificada. Dichos resultados no los encontró en la escuela privada donde no hubo ninguna correlación entre ansiedad y motivación.

Ya que la subjetividad de lo que cada individuo asocia con ansiedad, también está ligado a un rasgo de personalidad, la motivación intrínseca, en este caso, podría estar más asociada a la búsqueda y reafirmación de identidad en los adolescentes, y a los contextos culturales, entre los cuales destacan un estatus social y económico. La búsqueda del conocimiento de las capacidades de los individuos deriva a la autoeficacia del aprendizaje y menos niveles de estrés ya que se cuenta con una mayor confianza de lo que se realiza. De todos estos factores se observan variaciones de correlación entre ansiedad y motivación. Aunque en un contexto de educación en México, los programas educativos no

suelen estar estructurados en enfatizar las capacidades de los estudiantes, se busca un modelo general donde se apliquen conocimientos básicos.

### **3.4 Estudios en Nivel Superior**

En Estados Unidos, Hancock (2001) hizo un estudio en estudiantes postsecundaria donde analizó los factores que influyen en el rendimiento académico y la motivación. Aplicó la escala TAI de ansiedad ante los exámenes y una versión del modelo de expectativas de Vroom. Esto lo aplicó a una muestra de 61 estudiantes y encontró que los alumnos con niveles altos de ansiedad ante los exámenes, en la condición de alta amenaza evaluativa, tuvieron puntuaciones significativamente más bajas en la motivación, comparado con estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes, en la condición de baja amenaza evaluativa.

En Malasia Zakaria y Nordin (2008) encontraron una relación negativa grande entre la motivación y la ansiedad matemática de estudiantes matriculados.

En Taiwán Liu (2012), Wu y Lin (2014) y Liu y Cheng (2014) reportaron que existía una relación negativa fuerte entre la motivación y la ansiedad acerca de hablar un idioma extranjero. Lo que indicó que a mayor motivación menor era la ansiedad en los alumnos. Esto puede ser entendido ya que el idioma inglés para los taiwaneses puede llegar a ser más complicado por su alfabeto y las variaciones en la fonética del lenguaje que modulan en su lengua nativa, sin embargo, la globalización acerca más a los individuos al idioma, la cual puede ser motivación en uso del idioma, sin embargo, depende mucho de las capacidades de los individuos, así como la parte psicológica donde puedan asociarlo como interesante y agradable. Los resultados indicaron que el aumento del nivel de ansiedad disminuye el nivel de motivación en el aprendizaje del inglés.

En Malasia, Jain y Sidhu (2013) investigaron la relación entre la motivación, ansiedad y rendimiento de los estudiantes con respecto al estudio de idiomas extranjeros, predominantemente inglés, aplicando el cuestionario adaptado de la encuesta AMTB de Gardner y Smythe y con entrevistas semiestructuradas. donde encontraron una relación negativa y moderada entre la motivación por aprender inglés y la ansiedad por el idioma extranjero en estudiantes universitarios.

En España, diversos autores evaluaron como se relacionan la ansiedad y la motivación de logro tales como: Aguilar et. al (2013) donde aplicaron la escala MI-1 y MI-2 para medir la motivación de logro y la escala de ansiedad estado/rasgo STAI. Utilizaron una muestra de 160 estudiantes. Encontraron una relación negativa pequeña entre la motivación de logro y la ansiedad. No encontraron diferencias entre sexo ni carreras. De igual modo, García (2013) investigó la relación entre la ansiedad y la motivación en alumnos de inglés. Por lo que aplicó el AMTB que mide las características motivacionales y el cuestionario "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" para medir la ansiedad dentro del aula. Encontró que, a mayor motivación instrumental para estudiar inglés, mayor seguridad y claridad respecto al aprendizaje, pero a su vez un menor nivel de ansiedad. Lo indica que los elementos instrumentales son de vital importancia ya que tiene efecto sobre la confianza y directamente en la autoeficacia lo cual podría estar totalmente relacionado con una motivación intrínseca.

En Israel, Khalalia (2014) realizó un estudio con el objetivo de determinar los efectos del autoconcepto académico sobre el rendimiento académico, así como saber si la motivación intrínseca (desde la teoría de la autodeterminación) moderaba el efecto negativo de la ansiedad ante exámenes sobre el rendimiento académico. Utilizó la escala de autoconcepto académico de Reynolds, el inventario de ansiedad TAI de Spielberger y la motivación intrínseca se midió utilizando la subescala de motivación intrínseca del cuestionario AMS de Vallerand. Usó una muestra de 170 estudiantes de enfermería y encontró una relación negativa y pequeña entre la motivación intrínseca y la ansiedad, relación positiva entre el rendimiento académico y la motivación intrínseca, así como con el autoconcepto, pero negativa con la ansiedad hacia los exámenes. Una relación positiva entre el autoconcepto y la motivación intrínseca. A mayor ansiedad ante exámenes menor es la motivación, el autoconcepto y el rendimiento.

Otro resultado interesante es que la motivación intrínseca y la ansiedad ante los exámenes mediaron parcialmente las relaciones entre el autoconcepto y rendimiento académicos. Por último, encontró que la motivación intrínseca reducía la vulnerabilidad asociada con la ansiedad ante los exámenes y aliviar los efectos negativos asociados con ella. Los resultados revelaron que la motivación intrínseca moderó el efecto negativo de la ansiedad ante los exámenes en el rendimiento del estudiante.



En Corea del Sur, Basco y Han (2016) examinaron la autoestima, la motivación y la ansiedad en estudiantes universitarios de inglés, por lo que aplicaron una prueba donde agregaron ítems de diferentes escalas. La medición de la autoestima se basó en la Escala de autoestima de Rosenberg, los ítems en el área de motivación se basaron en la Batería de prueba de actitud/motivación de Gardner, los ítems en el área de ansiedad se basaron en la Ansiedad en el aula de idiomas extranjeros Escala de Horwitz, Horwitz y Cope. Este cuestionario lo aplicaron a una muestra de 225 estudiantes y encontraron una correlación negativa moderada entre la motivación y la ansiedad, con una asociación entre los niveles altos de motivación y niveles bajos de ansiedad.

En el estudio piloto realizado por Strack et. al (2017) con estudiantes alemanes, encontró que la motivación intrínseca tenía relación negativa con la ansiedad rasgo mientras que la motivación extrínseca no tenía ninguna relación.

En España, Martínez y Nortes (2017) investigaron la ansiedad relacionada con las matemáticas y aritmética, motivación y confianza hacia las mismas. Por lo que aplicaron la prueba Ansiedad de Fennema-Sherman y Subescalas de Motivación y Confianza del Cuestionario de "Actitud hacia las Matemáticas de Auzmendi" a una muestra de 829 estudiantes los cuales contaban con el grado de Maestro de Primaria. Los resultados indicaron una relación negativa entre la ansiedad y la motivación con un grado pequeño.

En China Luo et. al (2020) reportaron una relación positiva entre la motivación extrínseca e intrínseca con la ansiedad en estudiantes universitarios en contextos de idiomas extranjeros. Concluyeron que la ansiedad puede ser considerada para obtener resultados de aprendizaje positivos, como proponen Strack et al. (2017), Strack y Esteves (2015) y Strack et al. (2015).

En Perú, Lora (2020) hizo un análisis de ansiedad, motivación y rendimiento académico. Aplicó el cuestionario IPRI que mide la motivación con base en la motivación intrínseca y extrínseca, pero en sus resultados no encontró relación entre la ansiedad y la motivación.

En Indonesia Suti et. al (2022) investigaron la relación entre la motivación de aprendizaje y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de medicina y encontraron una

relación negativa, por lo que, a mayor motivación de aprendizaje menor, ansiedad ante los exámenes.

En la tabla 1 se presenta el número de estudios revisados por grado escolar.

**Tabla 1**

*Estudios por grado escolar*

<b>Grado escolar</b>	<b>Número de estudios</b>
<b>Primaria</b>	5
<b>Secundaria</b>	6
<b>Media superior</b>	3
<b>Universidad</b>	15

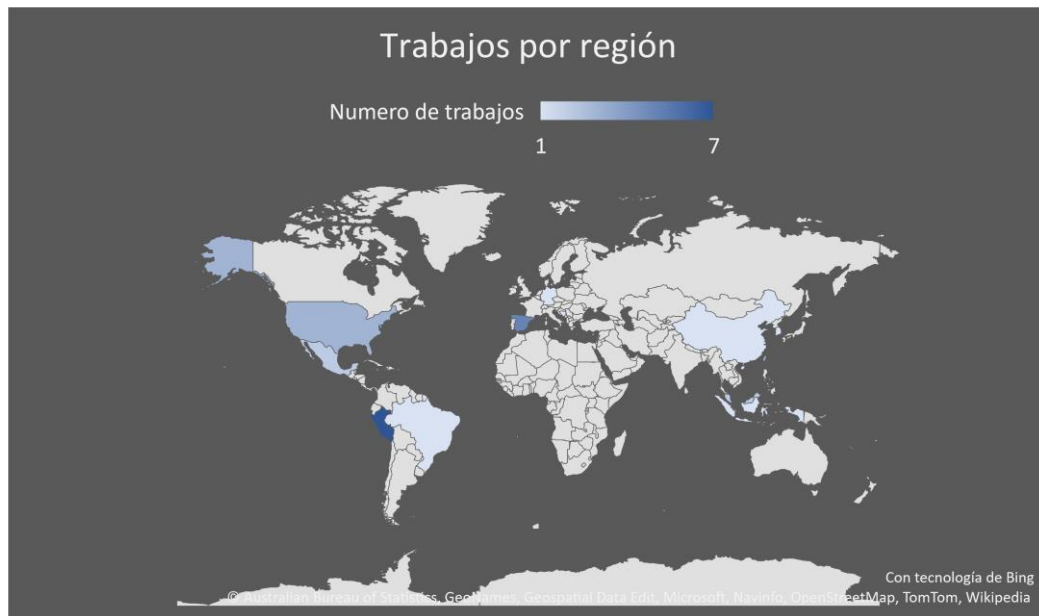
Se puede observar que los trabajos que analizan la ansiedad y su relación con la motivación en estudiantes, ya sea a nivel general o enfocado en algún área como lo es la ansiedad matemática o la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es ampliamente estudiado en el nivel universitario, siendo menos de la mitad los estudios en los demás niveles. Además, el nivel medio superior es el que menos estudios tiene, de los cuales dos son de México y uno de Perú.

Se han realizado más estudios en estudiantes universitarios utilizando la analogía de que cada persona experimentará su propio nivel de ansiedad dependiendo de la intensidad con la que interactúe con el estímulo ansiogénico, tanto en aspectos relacionados con la evaluación que la persona hace del estímulo que tan amenazante la perciben, así como con relación a la evaluación que hacen de los recursos con los que cuentan para enfrentar la situación. Por tanto, los estudios se centran más en ellos, ya que estos son particularmente vulnerables al trastorno de ansiedad, debido a la larga duración de horas de estudio, el alto nivel de intensidad de este, los cursos emocionalmente exigentes y las opciones de estilo de vida. Los estudiantes universitarios tienen una mejor percepción de estos estímulos precedentes de la ansiedad, ya que su camino profesional dicta su vida laboral en el futuro. Aunque si se busca una intervención con un objetivo de prevención, aplicarlo antes de la vida universitaria traería consigo mayores beneficios, alumnos universitarios ya con herramientas para enfrentar la ansiedad, con motivación adecuada para sus actividades y que incluso esta última podría moderar los efectos negativos de otras variables como el estrés y la depresión.

A continuación, la figura 1 muestra un mapa de trabajos por región.

## Figura 1

*Trabajos por región.*



Se puede observar que los países con más trabajos publicados sobre la relación entre ansiedad y motivación en estudiantes son Perú con 7, España con 5, seguidos de Estados Unidos y Taiwán con 3, México y Malasia con 2, Brasil, Corea del sur, Israel, Bosnia y Herzegovina, China, Alemania e Indonesia con 1 trabajo. Es importante destacar que la búsqueda de estos trabajos fue parcial, pero abarcó trabajos tanto en español como en inglés. Perú fue el país con más estudios, pero es importante señalar que todos fueron trabajos de tesis y no artículos de especialización como en los trabajos de las demás regiones. Esto podría ser indicativo de que el tema de la motivación y su relación con la ansiedad en América latina no es tan importante para los investigadores, pero si en Perú para los universitarios, quizás hasta por su mismo contexto.

Como se observa en el mapa, los estudios en México son muy escasos con solo dos, además de que a nivel internacional los estudios nivel bachillerato son muy bajos habiendo solo 3. Puede observarse también que existen diferencias marcadas en los resultados, en algunos casos dependiendo el contexto. Por ejemplo, en México, aparte de escasos de trabajos, no hay realmente una especialización en el tema, en Perú solo se han hecho trabajos de tesis y en otras regiones se centran mucho en la ansiedad y motivación por aprender un idioma o en la ansiedad a las matemáticas.

#### 4 Planteamiento del Problema

Cómo fue señalado en el apartado anterior, la relación entre motivación y ansiedad en estudiantes de bachillerato a nivel internacional y en México aún no es amplia, ni concluyente y el conocer dicha relación, puede abrir un panorama para buscar reducir el impacto de la ansiedad en los alumnos, a través de una mayor motivación y buscar una prevención de la ansiedad alta, en niveles superiores. Esto en concordancia con lo que menciona Khalaila (2015) quien encontró que la motivación intrínseca fungía como un moderador del efecto negativo de la ansiedad ante exámenes y el rendimiento académico en alumnos de enfermería. Así como también con Piumatti (2018) quien concluyó que la motivación tiene un efecto protector y predictor de los problemas de salud mental. Además, en el presente trabajo también se hace una propuesta de intervención, porque, en sintonía con Lazowski y Hulleman (2016), actualmente la motivación no se ha logrado aumentar, ni siquiera se ha logrado que se mantenga, pues se ha reportado que la motivación se ha visto que se reduce con el pasar de años escolares. Por ello en la presente investigación se hizo una intervención para motivar a los alumnos, con el cual se busca crear un cambio positivo en la motivación de los alumnos y que, a su vez, repercuta en la ansiedad y otras variables académicas y psicológicas. Por tanto, se planteó la siguiente pregunta de investigación.

- ¿Existe relación entre la motivación y ansiedad y habrá cambios en la motivación, con un taller enfocado en las metas, en estudiantes de bachillerato en México?

Se buscó aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes a partir de, planificar metas, conocer los pasos para lograr sus metas y estrategias básicas de toma de decisiones. Se planteo aumentar este tipo de motivación, ya que un alumno que tiene como motivación principalmente la extrínseca, tiene más probabilidad de fracasar que un alumno con una mayor motivación intrínseca. Esto debido a que se despierta el interés del alumno por la actividad, así como el gusto por aprender (Cano, 2008). OECD (2017) plantea la misma situación, donde un alumno con mayor motivación intrínseca sufrirá menos ansiedad. A su vez, la intervención pretendió ser fácil de aplicar a los alumnos, sin costos para ellos ni para la escuela que lo haga, ni tiempos excesivos fuera de la misma escuela e incluso se busca que al replicarse la intervención, sean los mismos profesores de la escuela quienes puedan darlo sin abarcar demasiado tiempo de clases.

Los resultados buscaron ampliar el conocimiento acerca de la relación entre ambas variables, a nivel general y a un nivel más específico de media superior en una región específica, como lo es el Estado de México. Propiciará la aplicación de más estudios para conocer si una intervención en la motivación puede beneficiar a reducir, o prevenir la ansiedad y problemas académicos. También busca fomentar un mejor rendimiento académico y salud mental cuando ya estén en niveles superiores, así como se tendrán beneficios metodológicos, pues más adelante es posible desarrollar una forma más rigurosa en cuanto a la aplicación de la intervención propuesta.

Los objetivos del presente trabajo se muestran a continuación.

#### **4.1 Objetivo general**

Este trabajo se ha planificado en dos partes con un objetivo cada uno.

- Parte 1: Relación entre la motivación y ansiedad.

Objetivo: Analizar la relación entre la motivación y la ansiedad en estudiantes de bachillerato.

- Parte 2: Intervención en la motivación.

Objetivo: Analizar el efecto de una intervención en la motivación.

#### **4.2 Objetivos Específicos**

- Objetivo 1: Analizar la relación entre la motivación y la ansiedad en estudiantes de bachillerato.
  - 1) Analizar la relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad.
  - 2) Analizar la relación entre la motivación extrínseca y la ansiedad.
  - 3) Analizar la relación entre la motivación general y la ansiedad.
  - 4) Analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico.
  - 5) Analizar la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico.

6) Comparar los niveles de motivación y ansiedad según aspectos sociodemográficos y escolares.

- Objetivo 2. Analizar el efecto de una intervención en la motivación.

1) Analizar la relación entre la motivación y las expectativas académicas a futuro.

2) Comparar los niveles de motivación antes y después del taller.

3) Comparar las expectativas académicas a futuro antes y después del taller.

#### **4.3 Hipótesis de Trabajo.**

La hipótesis general es que existe una relación entre la motivación y la ansiedad en estudiantes de bachillerato y se han planteado las siguientes hipótesis específicas:

1) Existe relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad.

2) Existe relación entre la motivación extrínseca y la ansiedad.

3) Existe relación entre la motivación general y la ansiedad.

4) Existe relación entre la motivación y el rendimiento académico.

5) Existe relación entre la ansiedad y el rendimiento académico.

6) Los niveles de motivación y ansiedad son diferentes según aspectos sociodemográficos y escolares

Objetivo 2. La hipótesis general es que la intervención tiene un efecto sobre la motivación y la hipótesis específica es la siguiente.

1) Existe relación entre la motivación y las expectativas académicas a futuro.

2) Existen diferencias en los niveles de motivación antes y después del taller

3) Existen diferencias en las expectativas académicas a futuro antes y después del taller.

## **5 Metodología**

### **5.1 Población**

La población de estudio, fueron los alumnos de nivel media superior con edades entre 15 y 18 años de la escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec. Dicha escuela cuenta con un programa de bachillerato general, que los alumnos cursan en un periodo de 6 semestres. La escuela tiene un total de 3 grupos pro cada grado escolar, con un aproximado de 50 alumnos por grupo, cuenta con servicio en el turno matutino y vespertino por lo que el total de su alumnado es de 950 jóvenes.

### **5.2 Muestra.**

La muestra de alumnos fue constituida por un total de 205 estudiantes, y fue obtenida por medio de un muestreo por conveniencia. Se contó con alumnos de del turno de la mañana y de la tarde de los tres grados. Contestaron los estudiantes que sus padres aceptaron con el consentimiento informado y además el alumno estuvo de acuerdo.

Para la segunda parte se trabajó con una muestra intencional, pues se hizo la intervención con un grupo natural del turno del mañana ya designado por la institución. La directora de la escuela designo el grupo, porque la maestra que aceptó prestar su tiempo les daba clases, además el grupo, según la directora y otros profesores, tenían la característica de ser un grupo muy problemático, con alumnos que no sabían por que iban a la escuela y que tenían mal comportamiento en clases.

### **5.3 Diseño del estudio.**

El presente estudio tendrá 2 partes.

La primera fue un estudio no experimental, de tipo descriptivo, comparativo, predictivo y correlacional de corte transversal, con una muestra que abarcó los dos turnos y todos los grupos de la escuela. Este estudio cumplió con la característica de un diseño no experimental dado que no se manipularon las variables directamente. Los criterios que propone (Kerlinger y Lee, 2002) para ser de tipo descriptivo se cumplieron ya que se buscaron las características del fenómeno de ansiedad y motivación de los alumnos, se midió y recogió la información, fue correlacional por que busco asociar dos variables. Es un estudio comparativo por que se pusieron en contraste los datos entre grupos distintos (Martínez, 2020).

La segunda parte fue un estudio pre-experimental pretest-posttest con un solo grupo del colegio. cumplió con el requisito pre-experimental dado que se manipularon las variables, pero no se contó con un grupo control, ni con un control de variables extrañas (Kerlinger y Lee, 2002 y Martínez, 2020). En esta parte se agrega un instrumento a los aplicados en la parte uno.

#### **5.4 Variables.**

**Motivación:** La motivación es la inspiración que lleva a una persona a hacer algo hacia un fin. La teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) menciona que el estar motivado es el sentirse movido para realizar alguna acción determinada. La teoría distingue distintos tipos de motivación que van de acuerdo con las metas que guían la acción de la persona.

1. Motivación intrínseca: Es el hacer algo por ser interesante o placentero para la persona y permite tener un aprendizaje.
2. Motivación extrínseca: Es cuando la persona realiza una acción solo porque esta lleva a un resultado.
3. Amotivación: Esta se da cuando no existe una intención de realizar la acción.

**Ansiedad:** Es un sistema de respuestas que anticipan hechos que son percibidos como aversivos que no son previstos, controlados y alteran distintos ámbitos de la vida de la persona que padece la ansiedad. Los sistemas de respuestas son las fisiológicas, afectivas, cognitivas y conductuales (Clarck y Beck, 2012).

**Variables sociodemográficas:** Estas son aquellas que describen social y demográficamente a la muestra estudiada y se midieron varias que fueron usadas en el análisis de datos:

- Turno: Es el horario en el que el alumno se presente a la escuela. Puede ser de dos tipos el matutino que es estudiar en el horario de 7 am a 1:10 pm y vespertino en el que el estudiante llega a la escuela a la 1:10 pm y sale a los 8 pm.
- Sexo: Son las características biológicas y fisiológicas que ayudan a diferenciar al hombre y la mujer. Se midió preguntando sexo entre hombre y mujer.



- Haber reprobado: Es el haber tenido alguna de 5 o menos en alguna materia.
- Contar con beca: El que un alumno cuenta con algún apoyo económico del gobierno o de algún instituto privado. Se divido entre alumnos que si lo tuvieran o no.
- Empleo: Es el realizar alguna actividad fuera de la escuela a cambio de una remuneración económica o en especie. Se conto como el tener o no tener, también se preguntó cuántas horas laboraban a la semana.
- Hermanos: Se midió como el tener o no tener hermanos. Se pregunto el numero también.
- Escolaridad de padre y madre: Grado máximo de estudios conseguida por los progenitores. Se pregunto por 6; no saber, primaria, secundaria, media superior, superior, posgrado

Expectativas académicas a futuro: Esta variable hace referencia al nivel de estudios que un alumno espera alcanzar (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016).

## **5.5 Instrumentos.**

Actualmente la teoría de la autodeterminación ha sido ampliamente utilizada en estudios educativos y existe un instrumento de evaluación de la motivación desde esta teoría que es la escala de Motivación Escolar (EME). Dicha escala fue elaborada originalmente por Vallerand et. al (1989) en Francia y abarca los tipos de motivación según la teoría de la autodeterminación para un contexto escolar universitario. En dicha escala se mide la amotivación y los tres tipos de motivaciones intrínseca (al conocimiento, al logro y las experiencias estimulantes), pero en cuanto a la motivación extrínseca solo se miden 3 de los cuatro tipos (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) ya que, para la regulación integrada, la población tuvo problemas para distinguir entre ella y la motivación extrínseca identificada por lo que solo se miden 7 factores en total.

Posteriormente la escala fue traducida al español por Nuñez et. al (2005) y aplicada y validada en estudiantes universitarios españoles obteniendo una buena validez y confiabilidad. Posteriormente es validado en Latinoamérica, más específicamente en Paraguay por Nuñez et. al (2006) y en Argentina fue validado por Stover et. al (2012). De ahí ha sido utilizado en múltiples trabajos y países de Latinoamérica (Aquino y Guerreros, 2018; Fuente-Mella et. al, 2020; Moreno y Pérez, 2021; Vallejos, 2012;) y México (Becerra, 2015; Calymayor, 2021; Martínez, 2019; Juarez, 2021) donde se validó en población de bachillerato por Becerra-González y Morales-Ballesteros (2015). De los 7 factores originales de la escala, uno se perdió, el cual fue la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes dado que sus ítems se agruparon en otros factores. Dicha validación fue corroborada por Cuéllar et. al (2018) en estudiantes de Tampico y confirmó el factor perdido en la escala.

La versión para México (Becerra-Gonzales y Morales-Ballesteros, 2015) se constituye por 28 ítems distribuidos en seis subescalas que evalúan dos tipos de motivación: Intrínseca (al conocimiento y al logro) y motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y la amotivación.

Para medir la ansiedad se utilizó el inventario de ansiedad de Beck (BAI) el cual es un instrumento de auto aplicación de 21 ítems diseñado para evaluar la sintomatología ansiosa y el nivel de afectación que sufre el individuo a partir de ello. Cada ítem recoge un síntoma de ansiedad y el sujeto debe valorar el grado de afectación que ha tenido en la última semana, para dicho efecto se utiliza una escala tipo Likert que va desde 0 (Nada en absoluto) hasta 3 (Gravemente, casi no podía soportarlo), sumando la puntuación de cada ítem se obtiene una cifra que varía entre 0 y 63. Después del análisis del BAI, Sanz y Navarro (2003) concluyeron que 13 de los 29 síntomas distintos que definen los trastornos de ansiedad primarios se cubrían por el inventario.

Las características sociodemográficas se midieron con un instrumento hecho para preguntar específicamente dichos atributos.

En la segunda parte se agregó un instrumento para medir las expectativas académicas a futuro de los jóvenes. Se utilizó la escala de expectativa de futuro de jóvenes de Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016) de forma modificada que evalúa 4 tipos de expectativas; de las cuales solo se utilizó el factor 2 Expectativas académicas (Factor II) que se compone por tres ítems (1, 4, 10).

## **5.6 Procedimiento para la recolección de datos**

### **5.6.1 Procedimiento para la Parte 1**

Los datos fueron recabados en una preparatoria del municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. En la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec. Se contactará con los directivos de la escuela, se presentará el proyecto y plan a seguir. Se repartió a los orientadores de cada grupo un consentimiento informado para la primera parte y se entregó a los tutores de cada grupo (Anexo 1) y los alumnos devolvieron dicho documento a sus orientadores una vez que fue firmado. Debido a la cantidad de alumnos que se esperaba contestaran, la directora prefirió que se respondieran los formularios por medio digital para ampliar el tiempo y espacio en que los alumnos respondían. De ahí se pasaron los formatos impresos, exactamente igual, a un formato digital de Google forms. Se les compartió el link para el formulario a los alumnos que quisieron contestar. Dicho formulario contenía una encuesta de datos sociodemográficos (Anexo 2), la escala EME (Anexo 3) y la Escala de Ansiedad de Beck (anexo 4).

Posteriormente los datos fueron capturados y vaciados en Google Sheets. Luego exportados y analizados en el programa SPSS versión 20. En esta parte se cumplió con el objetivo uno; analizar la relación entre la motivación y la ansiedad.

### **5.6.2 Procedimiento Para la Parte 2: Intervención**

Desde el primer contacto con los directivos de la escuela se les informó de la intención del objetivo de la parte 2; que fue aplicar un taller con la intención de mejorar la motivación en los alumnos. Se pidió que se preste a un grupo completo con el que se pudiera trabajar una sesión semanal para completar el taller. La directora del plantel asignó un grupo específico para la intervención. A este grupo se le aplicaron los instrumentos de manera presencial e impresa al igual que el consentimiento informado (Anexo 5). En el taller se les informó a los alumnos que todo es parte de una investigación y los datos recabados eran confidenciales y que su participación era completamente voluntaria. Así mismo, se les aplicó el instrumento de motivación y los instrumentos implicados anexando una escala de expectativas a futuro, antes y después del taller (Anexo 6). Para el posttest se agregó un consentimiento informado en el que se describió y agradeció la participación (Anexo 7). Los datos obtenidos fueron vaciados y capturados en Google Sheets y posteriormente exportados y analizarlos con el programa SPSS 20.

**5.7.2.1 Programa de intervención.** El taller estuvo compuesto por 2 sesiones de evaluación y 7 sesiones de taller. Dicho taller estuvo basado principalmente en promover instrucciones de tipo intrínsecas que motiven a los alumnos a participar por decisión propia y sentirse autónomos y competentes (Howard et. al, 2021; Lazowski y Hulleman, 2016 y Schaffner y Schiefele, 2007). El trabajar con la motivación ayuda a que los alumnos puedan alcanzar sus objetivos, pero si no tienen los elementos internos y externos para afrontar el camino a sus metas serán más vulnerables a fracasar (LLanga et. al, 2019).

Se planteó que los alumnos aumenten el conocimiento de sí mismos y de los demás, fortaleciendo así una de las necesidades psicológicas que plantea la teoría de la autodeterminación, que es la relación con los demás (Arredondo, 2013; Albor-Chadid, 2022 y Ruvalcaba-Estrada, et. al, 2021). Posteriormente se manejaron las metas de los alumnos ya que satisfacen las necesidades básicas y llevan a un mayor bienestar (Boiler et. al, 2013; Fishbach, 2021 y Ryan y Deci, 2000). Diversos trabajos han encontrado que cuando se plantean metas se aumenta el bienestar psicológico (Piumatti, 2018). Posteriormente se laboró el conocer las metas de los demás volviendo a fortalecer las relaciones interpersonales. Se analizó si dichas metas eran realistas y estaban al alcance y herramientas de los alumnos. Partiendo de ahí se hicieron ajustes para que sean más factibles. Se promovió la relación con los demás, haciendo que los alumnos ayudaran a sus compañeros a hacer el análisis (de la Fuente-Mella et. al, 2020; Instituto mexicano para la excelencia educativa, 2012).

Por último, se enseñó una estrategia para la toma de decisiones con el objetivo de que los alumnos aprendieran a tener un mejor análisis de las situaciones para tomar la decisión más adecuada (Albor-Chadid, 2022).

La estructura de las sesiones se resume de la siguiente manera.

Sesión 1: Presentación del facilitador, introducción e invitación al taller y evaluación pretest de la motivación, ansiedad y expectativas académicas de los alumnos.

Sesión 2: Se hace una explicación teórica de la motivación, invitando a participar, compartir ideas y conocer de manera teórica lo que es la motivación, haciendo al final un concepto de la motivación entre todo el grupo. Solo será necesario utilizar el pizarrón y plumones para el facilitador y una hoja blanca para que los alumnos escriban su concepto y una reflexión de la sesión. Dicha reflexión se guardará en el folder de cada alumno. La

actividad realizada se guardará en un folder personal para cada alumno, donde se colocarán todas las demás actividades.

Sesión 3: Se buscará trabajar el autoconocimiento y la relación con los demás a partir de hacer un mapa de identidad que compartirán con compañeros en equipos. Al final harán una reflexión de la actividad y se guardará junto con el mapa en el folder.

Sesión 4: Se trabajará con las metas, la fijación de objetivos y la oportunidad de autodirección a partir de conocer primero lo que los alumnos entienden por metas y su importancia, y haciendo la actividad “yo soy”, donde se visualizan a futuro y de ahí se plantea una meta a largo plazo. El escrito de “yo soy” y una reflexión se guardarán en su folder.

Sesión 5: Se trabajará con las metas a largo, mediano y corto plazo. Se indicará que es importante lo que se aprende en el camino y no solo el resultado. Los alumnos identificarán su meta a largo plazo de la sesión anterior. Como nueva actividad trabajarán con las metas a mediano y corto plazo indicando que cada una debe ir llevando a la otra. Se utilizará un mapa conceptual en el pizarrón para que se pueda visualizar mejor. Al final entregaran la actividad al facilitador.

Sesión 6: Se trabajará con una retroalimentación de las metas planteadas, apoyo y relación entre pares y se explicara lo que son las metas intrínsecas y extrínsecas. Se pedirá a los alumnos que identifiquen que tipo de metas tienen y porqué. A partir de esta sesión se regresan los folders a los alumnos al principio de la sesión, colocan su actividad y lo regresan al facilitador.

Sesión 7: Esta sesión tiene el objetivo de hacer un repaso de todo lo revisado y trabajado en las 6 sesiones anteriores. Empezando por reconocer qué es la motivación, cuáles son los tipos, reconocer de nuevo la importancia del autoconocimiento, qué metas se tienen a largo plazo, como se han planeado. Posteriormente se retomará la planeación de metas a partir de investigar todo lo relacionado con la meta a largo plazo y de ahí fijar las metas a mediano y corto plazo.

Sesión 8: Se explicará la importancia de que las metas sean realistas y se analicen opciones. Se planteará un ejemplo de un joven que gana poco y quiere un auto caro. En grupo se debatirán las opciones posibles y se irán descartando conforme sus ventajas y desventajas. Se les dejará de actividad escribir el ensayo proyecto de vida, indicando que utilicen lo que se ha hecho hasta ahora.

Sesión 9: Se les agradecerá a los alumnos por haber tomado el taller y se escucharán opiniones sobre la experiencia en el taller. Se le mostrará el folder personal del facilitador mostrando que así pueden ir viendo sus avances en sus metas. Se les regresarán todas sus actividades para anexar al folder y se evaluará la ansiedad, motivación y expectativas como posttest. Se agradecerá su participación e importancia que tuvo.

La estructura general se encuentra en el anexo 8.

## 6 Resultados

### 6.1 Primera Parte

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la primera parte de la investigación. Se desarrollan en orden de los objetivos planteados. Primero se encuentran los análisis de normalidad de las variables para valorar la normalidad de las muestras. Posteriormente los resultados descriptivos del estudio y por último los análisis correspondientes a los objetivos planteados.

#### 6.1.1 Pruebas de Normalidad

En la tabla 2 se encuentran los resultados obtenidos de las pruebas de normalidad de Kolmogorov Smirnov.

**Tabla 2.**

*Pruebas de Normalidad Kolmogorov Smirnov*

<i>Variable</i>	<i>Valor KS</i>	<i>P</i>
Edad	.250	.000
Promedio académico	.148	.000
Ansiedad	.080	.003
MI al conocimiento	.068	.025
MI a las metas	.066	.052
MI total	.050	.200
ME regulación externa	.222	.000
ME regulación identificada	.098	.000
ME regulación introyectada	.094	.000
ME total	.107	.000
Amotivacion	.313	.000
Motivación total	.051	.200

Se puede observar que las únicas variables que cumplen con el criterio de distribución normal son: Motivación intrínseca (MI) a las metas, MI total y el nivel Motivación total. Por lo que las pruebas realizadas con estas variables serán paramétricas y el resto con pruebas no paramétricas.

#### 6.1.2 Datos Descriptivos

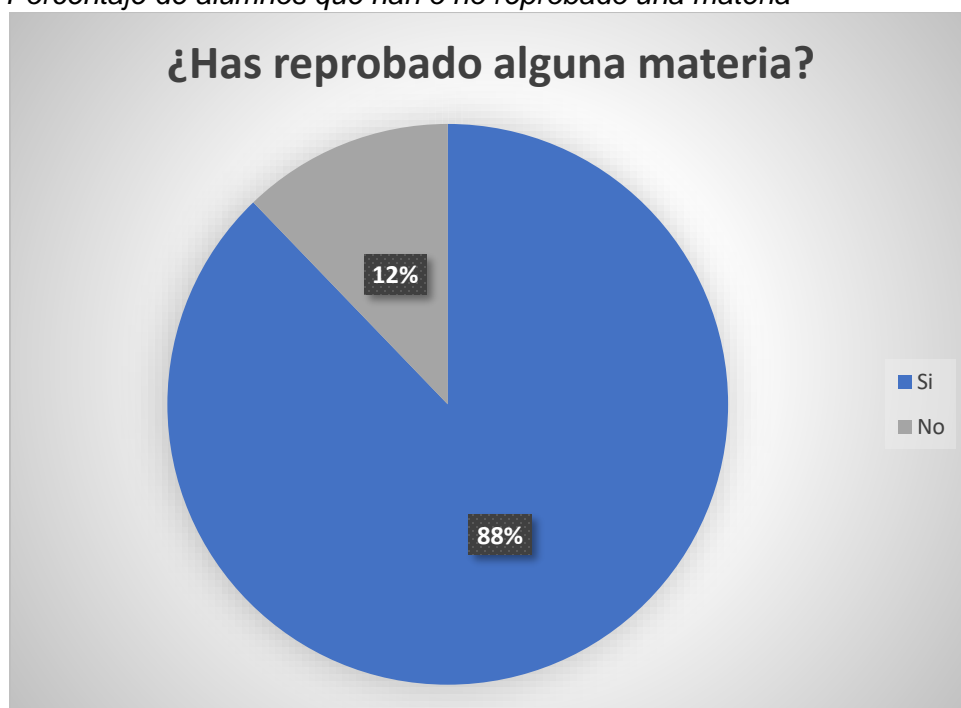
En el presente estudio participaron 205 estudiantes del nivel medio superior de la escuela preparatoria Oficial anexa a la normal de Ecatepec. El 70.2% de la muestra fueron

mujeres y el restante 29.8% fueron hombres. La edad osciló entre los 15 y 18 años con una media de 16, habiendo un solo caso de 22 años. El 33.2% fueron alumnos del turno vespertino y 66.8% del turno matutino. El promedio académico tuvo una media de 9.1 con una DE de .82. En la tabla 3 se encuentran el porcentaje de alumnos en cada variable sociodemográfica.

A continuación, se presentan algunos de los datos de las variables sociodemográficas y escolares de los alumnos.

**Figura 2.**

*Porcentaje de alumnos que han o no reprobado una materia*

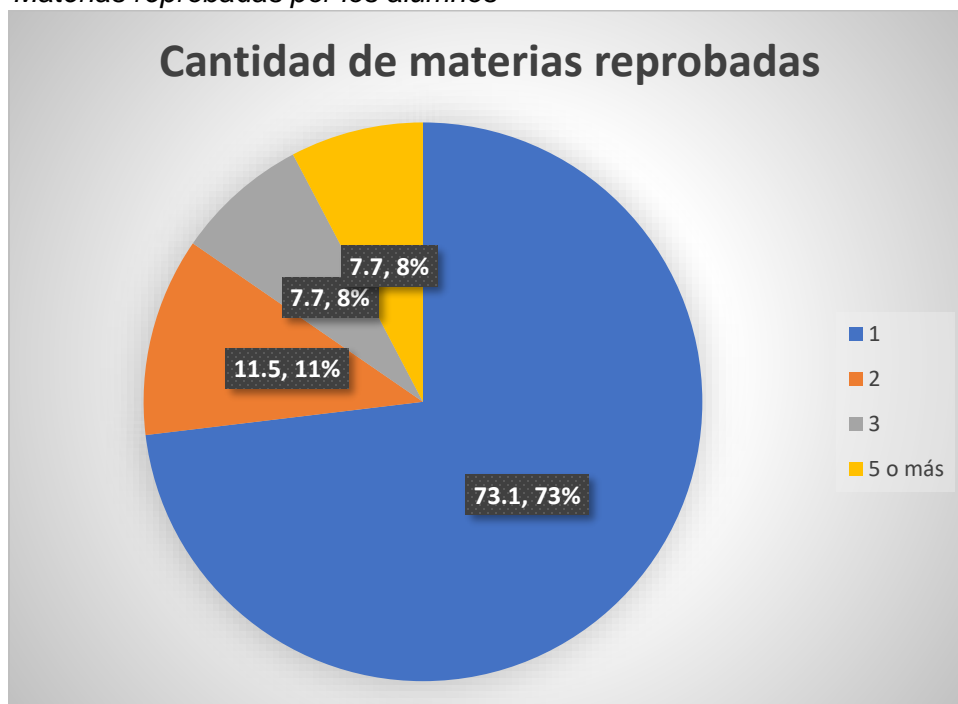


El 12% de los alumnos han reprobado alguna materia y la cantidad de materias reprobadas por dichos alumnos se muestra en la figura 3.



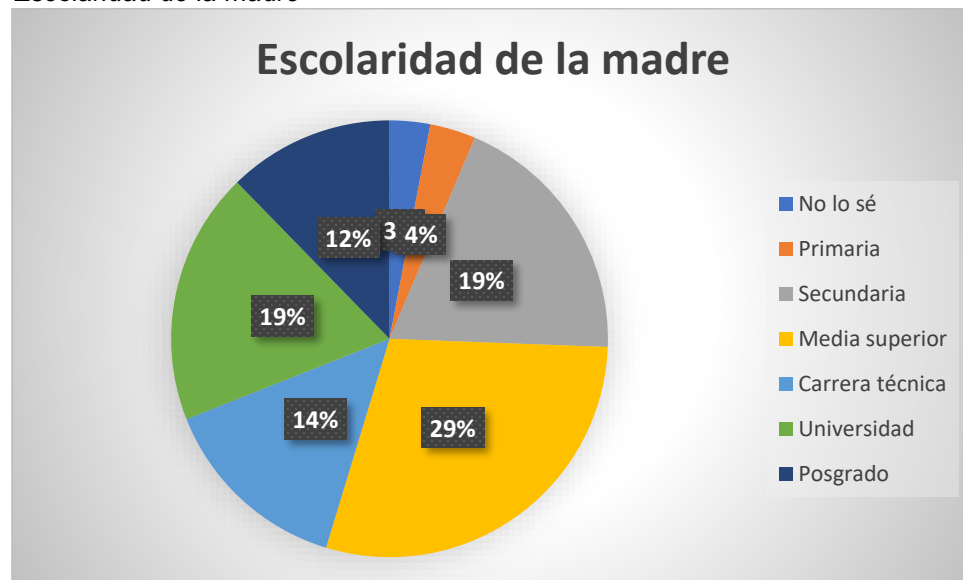
**Figura 3.**

*Materias reprobadas por los alumnos*



Puede observarse que la mayoría de los alumnos solo ha reprobado una materia.

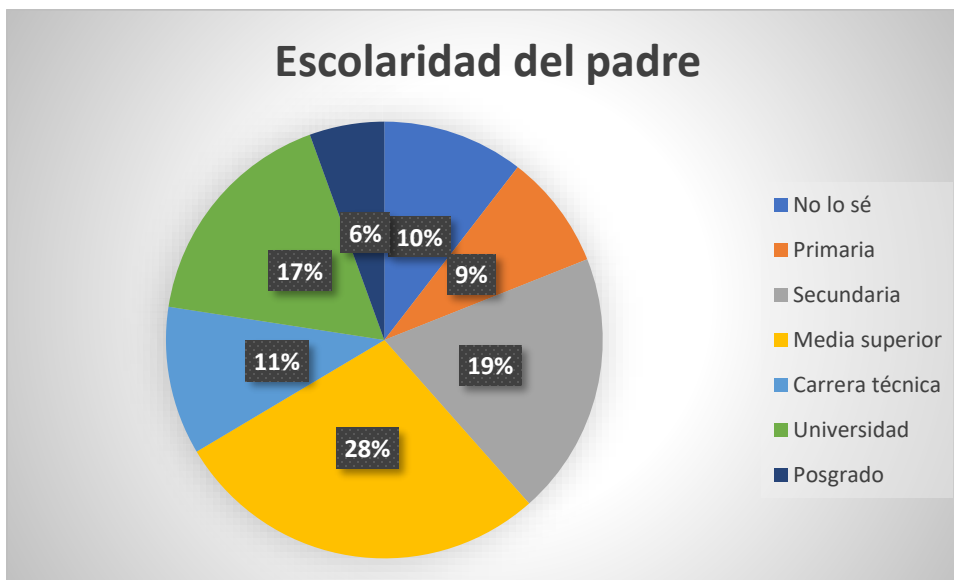
En la figura 4 se muestran los datos sobre la escolaridad de la madre y en la figura 5 los datos sobre la escolaridad del padre.

**Figura 4.***Escolaridad de la madre*

Puede observarse que el nivel medio superior es el nivel académico máximo más reportado en la muestra con un 29%, y por el contrario la primaria como nivel máximo de estudios es la menos reportada con 4% y solo 3% no sabía cuál era el nivel máximo de estudios de su mamá.

**Figura 5**

Escolaridad del padre



Puede observarse que el nivel máximo de estudios más reportado del padre fue el nivel medio superior con un 28%, mientras que el nivel de primaria es el más bajo con un 9% y solo un 6% de los alumnos no conocía el nivel máximo de estudios de su papá.

En la tabla 3 se encuentra el resto de los datos sociodemográficos con su porcentaje respectivo de alumnos.

**Tabla 3.***Datos sociodemográficos*

<b>Variables</b>	<b>Categorías</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Beca escolar</b>	Si	73.7
	No	25.4
	No respondieron	1
<b>Empleo remunerado</b>	Si	16.1
	No	82.9
	No respondieron	1
<b>Horas trabajadas a la semana</b>	1 – 5 horas	38.9
	6 – 10 horas	25
	11 – 15 horas	22.2
	16 – 20 horas	2.8
	Más de 20 horas	11.1
<b>Hermanos</b>	Si	89.8
	No	10.2
<b>Cantidad de hermanos</b>	1	49.5
	2	33.7
	3	10.9
	4	4.3
	5	1.1
	6 o más	0.5
<b>Horas dedicadas a las tareas escolares.</b>	1 – 5 horas	59.5
	6 – 10 horas	21.5
	11 – 15 horas	11.7
	16 – 20 horas	4.4
	Más de 20 horas	2.9

Puede observarse en la tabla 3 que la mayoría de los estudiantes sí cuentan con una beca académica, solo el 16.1% trabaja mientras estudia, el 89.98% tiene hermanos y la mayoría de los estudiantes solo dedica de 1 a 5 horas a la realización de tareas escolares.

En la tabla 4 se presentan las medias y desviaciones estándar de todas las variables.

**Tabla 4***Descriptivos de las variables*

<b>Variables</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Promedio académico</b>	6.5	10	9.1	.82
<b>Ansiedad</b>	0	63	23.76	14.84
<b>MI al conocimiento</b>	6	24	16.38	4.47
<b>MI a las metas</b>	6	24	15.89	4.6
<b>MI total</b>	12	48	32.27	8.46
<b>ME regulación externa</b>	3	12	10.19	2.12
<b>ME regulación identificada</b>	4	16	11.85	3.07
<b>ME regulación introyectada</b>	4	16	10.89	3.3
<b>ME total</b>	11	44	32.94	7.18
<b>Amotivación</b>	4	16	5.12	2.1
<b>Motivación total</b>	32	108	79.43	15.39

Se puede observar que la muestra de estudiantes de la preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec, tienen un promedio académico alto donde la mayoría tiene un promedio académico alrededor de 9.1. La media de ansiedad indica que la muestra tiene un nivel de ansiedad moderada según las puntuaciones de gravedad de Robles et. al (2001). En la tabla 5 se encuentra la frecuencia y el porcentaje de alumnos por cada nivel de ansiedad.

**Tabla 5***Niveles de ansiedad en la muestra*

<b>Nivel de ansiedad</b>	<b>Rango de puntuación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ausente o mínima</b>	0-5	22	10.7
<b>Leve</b>	6-15	51	24.9
<b>Moderada</b>	16-30	61	29.8
<b>Grave</b>	31-63	71	34.6

El 34.6% de los alumnos de la muestra presentan un nivel grave de ansiedad y solo un 10.7% de los alumnos tiene un nivel ausente o mínimo.

Hasta el día de hoy no existe una baremación sobre los puntajes de motivación del EME-E. Por tanto, en el presente estudio se hizo una categorización de niveles de motivación para la muestra, a partir de los percentiles 25 a 75 como puntajes del nivel moderado. Los puntajes por nivel de cada variable se muestran en la siguiente tabla.

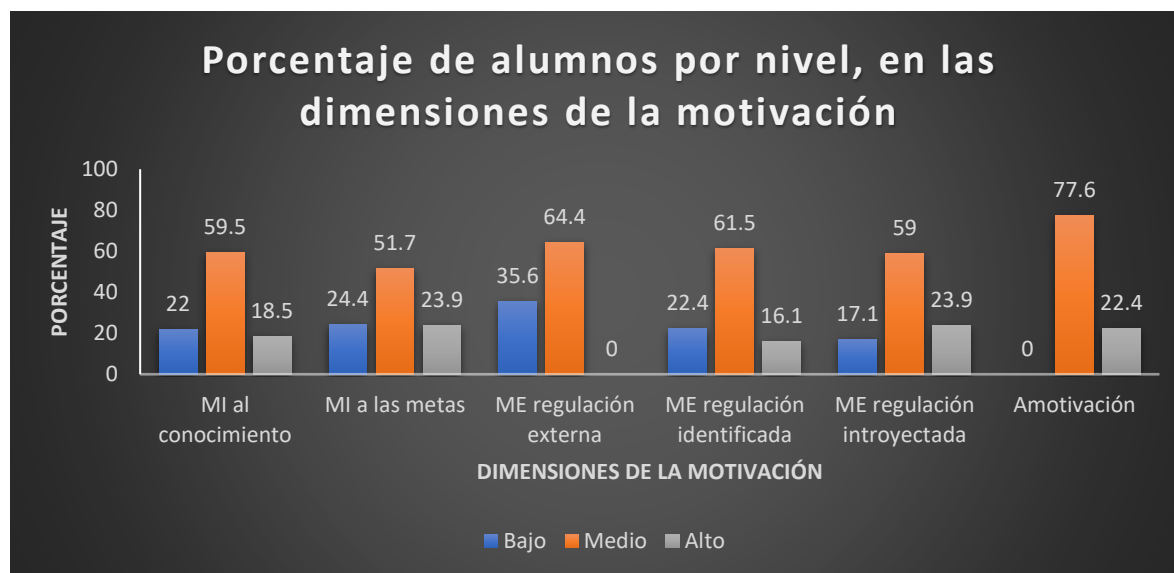
Tabla 6

*Puntajes por nivel de la motivación*

Variable	Nivel		
	Bajo	Moderado	Alto
MI al conocimiento	1 - 12	13 - 20	21 - 24
MI a las metas	1 - 12	13 - 19	20 - 24
MI total	1 - 26	27 - 37	38 - 48
ME regulación externa	1 - 9	10 - 12	-
ME regulación identificada	1 - 9	10 - 15	16
ME regulación introyectada	1 - 7	8 - 13	14 - 16
ME total	1 - 27	28 - 38	39 - 44
Amotivación	-	4 - 5	6 - 16
Motivación total	1 - 69	70 - 92	93 - 108

En la figura 6 se encuentran la frecuencia y porcentaje de alumnos por nivel de motivación en cada variable.

Figura 6

*Porcentaje de alumnos por nivel de las dimensiones de la motivación*

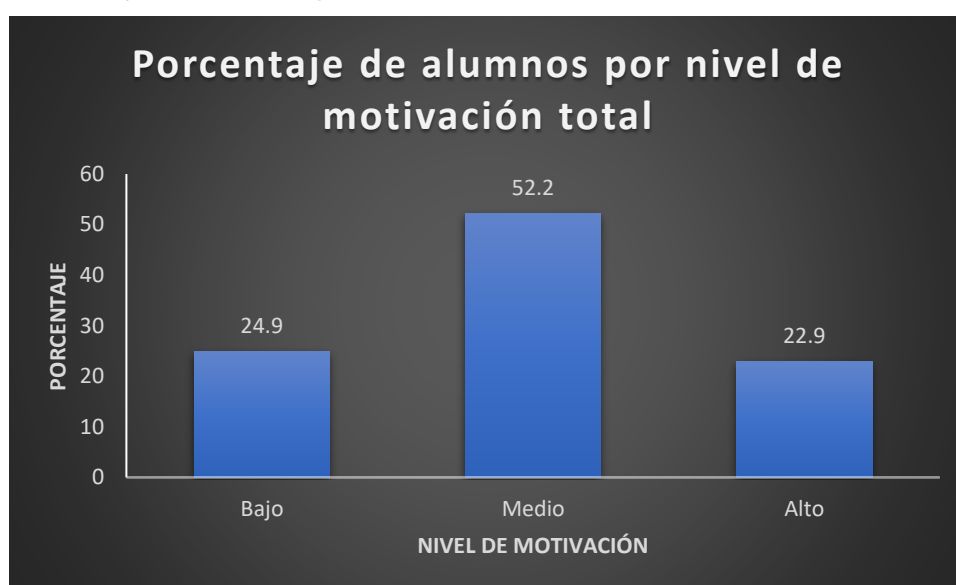
Se puede observar que en la dimensión de ME regulación externa no existe el nivel alto. Se puede ver que la MI a las metas y la ME regulación introyectada tienen el mayor porcentaje de alumnos con un nivel alto con un 23.9%, seguidos de la amotivación donde

un 22.4% de los alumnos presento un nivel alto. Se puede observar que la ME regulación externa tiene el más alto porcentajes de alumnos en un nivel bajo, así mismo la regulación introyectada tiene el porcentaje más bajo de alumnos en el nivel bajo. Un dato para considerar importante es que ningún alumno presentó un nivel bajo de amotivación. Ningún alumno tuvo un nivel alto de ME regulación externa.

En cuanto a la motivación total, en la figura 7 se observa el porcentaje de alumnos por nivel.

**Figura 7**

*Porcentaje de alumnos por nivel de motivación total*



A continuación, se presentan los análisis estadísticos en el orden de los objetivos planteados.

### **6.1.3 Objetivo 1: Analizar la Relación Entre la Motivación y la Ansiedad en Estudiantes de Bachillerato**

**6.1.3.1 Analizar la Relación Entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad.** Para responder a este objetivo se utilizaron pruebas de correlación paramétricas y no paramétricas.

Se aplicó la prueba de correlación de Pearson para analizar la asociación entre la ansiedad y la motivación intrínseca total y sus dimensiones MI a las metas. El resultado indica que no existe una relación significativa entre la ansiedad y la MI a las metas ( $r=-.012$ ,

$p=.868$ ) ni con el total de MI ( $r=-.033$ ,  $p=.640$ ). Posteriormente se aplicó la prueba de Spearman para analizar la relación entre MI al conocimiento y la ansiedad. Los resultados indicaron que tampoco existió una asociación significativa ( $\rho=-.056$ ,  $p=.421$ ).

A continuación, se hizo una división entre hombres y mujeres para analizar la relación por medio de la prueba de Spearman. En la tabla 7. se encuentran los resultados.

**Tabla 7**

*Correlación de ansiedad y motivación entre hombres y mujeres*

Variables	Ansiedad	
	Hombres	Mujeres
<b>MI a las metas</b>	.220	-.159
<b>MI al conocimiento</b>	.229	-.187*
<b>MI total</b>	.226	-.189*

Nota: \*significancia al .05

Se observa que en las mujeres existe una asociación negativa entre la ansiedad y la MI al conocimiento y MI total, donde a mayor motivación menor será la ansiedad, con un efecto pequeño.

**6.1.3.2 Analizar la Relación Entre la Motivación Extrínseca y la Ansiedad.** Se aplicó la prueba Rho de Spearman para analizar la relación entre la ansiedad y la motivación extrínseca total, así como sus 3 dimensiones (ME regulación externa, ME regulación identificada y ME regulación introyectada). Los resultados del estadístico se encuentran en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Correlación entre ansiedad y ME*

Variables	ME regulación externa	ME regulación identificada	ME regulación introyectada	Amotivación	ME total
<b>Ansiedad</b>	.002	-.041	.084	.189**	.025

Nota: \*\*La significancia fue menor a .001

Se puede observar que la ansiedad no tuvo una relación significativa con ninguna de las variables de la motivación, a excepción de la amotivación, donde a mayor ansiedad, mayor es la amotivación con un efecto pequeño.

Posteriormente se hizo un análisis de correlación separando a hombres y mujeres. En la tabla 9. se encuentran los resultados de la correlación de Spearman.



**Tabla 9***Correlación de ansiedad y motivación entre hombres y mujeres*

Variables	Ansiedad	
	Hombres	Mujeres
ME regulación externa	.052	-.056
ME regulación identificada	.041	-.112
ME regulación introyectada	.159	.020
ME Total	.114	-.059
Amotivación	.140	.256*

Nota: \*Significancia al .05

Se puede observar que en las mujeres existe una asociación positiva y pequeña entre la amotivación y la ansiedad, donde a mayor amotivación, mayor será la ansiedad.

**6.1.3.3 Analizar la Relación Entre la Motivación General y la Ansiedad.** Se analizó la relación entre la motivación total y la ansiedad con la prueba de Correlación de Spearman y se encontró que no existe una asociación significativa ( $\rho = -.040$ ,  $p = .572$ ).

Igual que en los objetivos anteriores, se separó por sexos a la muestra para analizar la relación por medio de la prueba de Spearman. Los resultados se muestran en la tabla 10.

**Tabla 10***Correlación entre motivación total y ansiedad entre hombres y mujeres*

Variables	Ansiedad	
	Hombres	Mujeres
Motivación total	.135	-.151

No se encontró relación entre ansiedad y motivación total en ninguno de los dos sexos.

**6.1.3.4 Analizar la Relación Entre la Motivación y el Rendimiento Académico.** Se utilizó la prueba Rho de Spearman para analizar la asociación entre la motivación y sus dimensiones con el promedio académico. Los resultados se encuentran en la tabla 11.

Tabla 11

*Relación entre la motivación y el rendimiento académico*

<b>Variables</b>	<b>Promedio académico</b>
<b>MI al conocimiento</b>	.276**
<b>MI a las metas</b>	.302**
<b>MI total</b>	.313**
<b>ME regulación externa</b>	.208**
<b>ME regulación identificada</b>	.318**
<b>ME regulación introyectada</b>	.177*
<b>ME total</b>	.276**
<b>Amotivación</b>	-.237**
<b>Motivación total</b>	.313**

Nota: \*Significancia al .05; \*\*Significancia al .001

Como se observa en la tabla 11, los alumnos que tienen un mayor nivel de motivación tienen un mayor promedio académico a excepción de la amotivación, la cual se asocia negativamente con el promedio académico.

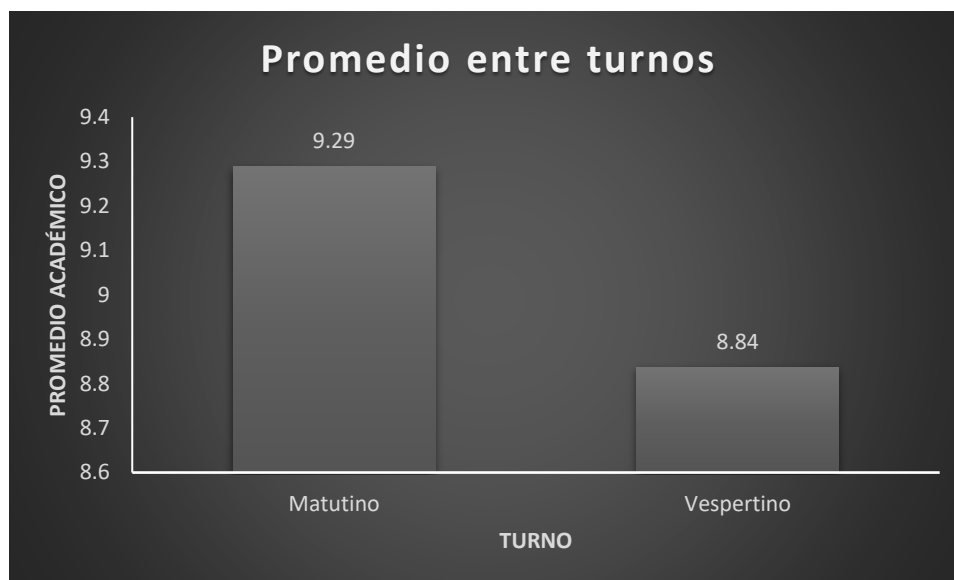
**6.1.3.5 Analizar la Relación Entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico.** Se utilizó la prueba de correlación Rho de Spearman y se encontró que la asociación no fue estadísticamente significativa ( $\rho = -.020$ ,  $p = .781$ ).

**6.1.4.6 Comparar los Niveles de Motivación y Ansiedad Según Aspectos Sociodemográficos y Escolares.** Se analizaron las diferencias entre distintas variables como el sexo, haber reprobado una materia, el contar con una beca, tener un empleo, tener hermanos, la escolaridad del padre y de la madre y las horas empleadas en tareas escolares a la semana. Primero se muestran las figuras correspondientes. Posteriormente se analiza si las diferencias observadas fueron o no significativas en tablas con resumen de las pruebas estadísticas utilizadas.

**6.1.4.6.1 Turno.** En la figura 8 se muestra el promedio de ambos turnos.

**Figura 8**

*Promedio académico entre turnos*



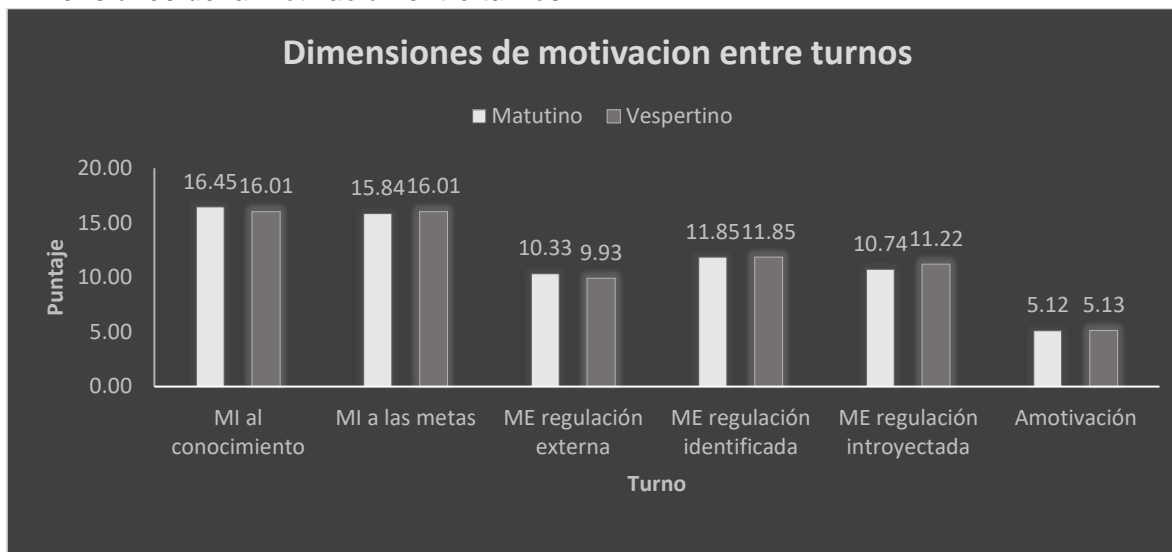
Se puede observar que los alumnos del turno matutino llevan un promedio mayor que los alumnos del turno vespertino. Al analizar con la prueba U de Mann Whitney se encontró que las diferencias si son estadísticamente significativas ( $U=2762.2$ ;  $p= .000$ ;  $g$  Hedges= $.563$ ) con un tamaño de efecto moderado, donde los alumnos del turno matutino ( $Mdn = 9.63$   $R= 3.3$ ) tienen un mayor promedio que los alumnos del turno vespertino ( $Mdn= 9$   $R= 3.5$ ).

En la figura 9 se encuentran los puntajes de ansiedad entre turnos.

**Figura 9***Ansiedad entre turnos*

En la figura 9 se puede apreciar que los alumnos del turno vespertino tienen un puntaje mayor de ansiedad. Al realizar el análisis estadístico no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En la figura 10 se encuentran los puntajes de las 6 dimensiones de motivación entre los turnos.

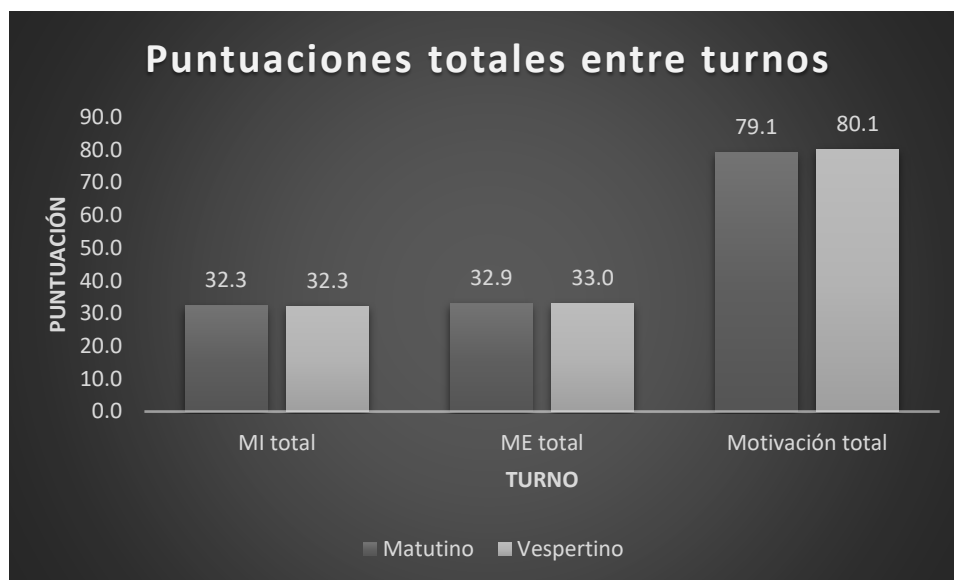
**Figura 10***Dimensiones de la motivación entre turnos*

Se puede observar en la figura 10 que las puntuaciones en todas las dimensiones son muy similares. Al realizar el análisis estadístico correspondiente no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables.

En la figura 11 se encuentran los puntajes totales de motivación intrínseca, extrínseca y motivación total entre alumnos de ambos grupos.

Figura 11

*Puntajes totales de motivación entre alumnos de ambos turnos*



Se puede observar que las puntuaciones son similares entre ambos turnos. Al hacer los análisis estadísticos correspondientes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En la tabla 12 y 13 se pueden encontrar los resultados de las pruebas estadísticas para cada variable. Se aplicó la prueba T de Student independiente para analizar las diferencias de MI intrínseca a las metas, MI total y Motivación total, entre ambos turnos y la prueba U de Mann Whitney para las demás variables.

Tabla 12

*Análisis paramétricos*

Variable	Matutino M (DE)	Vespertino M (DE)	t	p	Cohen's d
MI a las metas	15.83 (4.76)	16.01 (4.31)	-.256	.798	----
MI total	32.24 (8.67)	32.25 (8.07)	.028	.978	----
Motivación total	79.10 (15.60)	80.11 (15.05)	-.444	.658	----

Tabla 13

*Análisis no paramétricos*

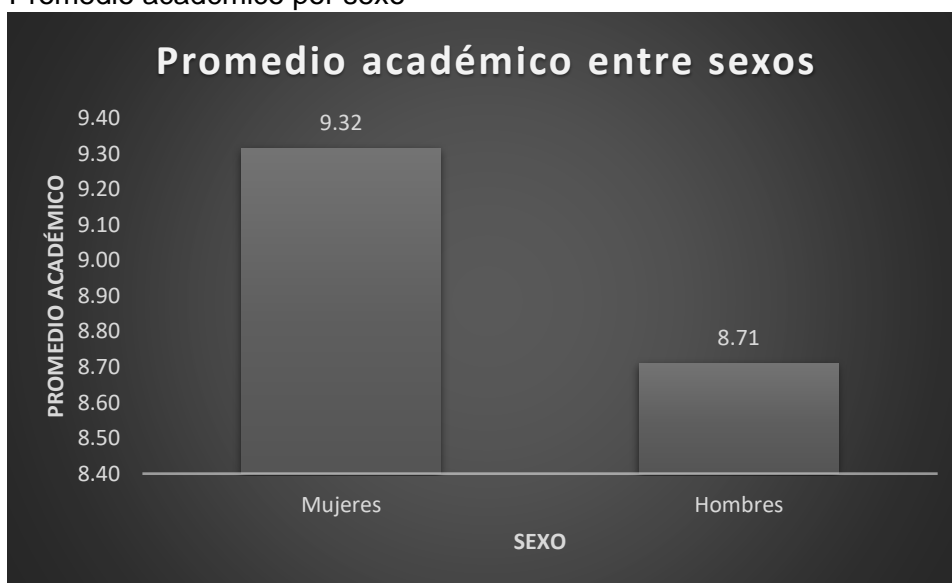
Variables	Matutino Me (R)	Vespertino Me (R)	U	P	Hedge's G
Promedio	9.63 (3.3)	9 (3.5)	2762.2	.000	0.563
Ansiedad	20 (60)	27 (53)	4184.5	.236	----
MI al conocimiento	17 (18)	16 (18)	4523.5	.736	----
ME regulación externa	11 (9)	11 (9)	4196.5	.228	----
ME regulación identificada	12 (12)	12 (12)	4568.5	.822	----
ME regulación introyectada	11 (12)	12 (12)	4252.5	.309	----
ME total	33 (33)	34 (33)	4624.5	.933	----
Amotivación	4 (12)	4 (8)	4262	.257	----

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en 7 de las 8 de las variables al compararlas entre turnos. La variable promedio académico arrojó diferencias entre ambos turnos con un efecto moderado.

**6.1.4.6.2 Sexo.** En la figura 12 se encuentra el promedio académico por sexo.

Figura 12

Promedio académico por sexo

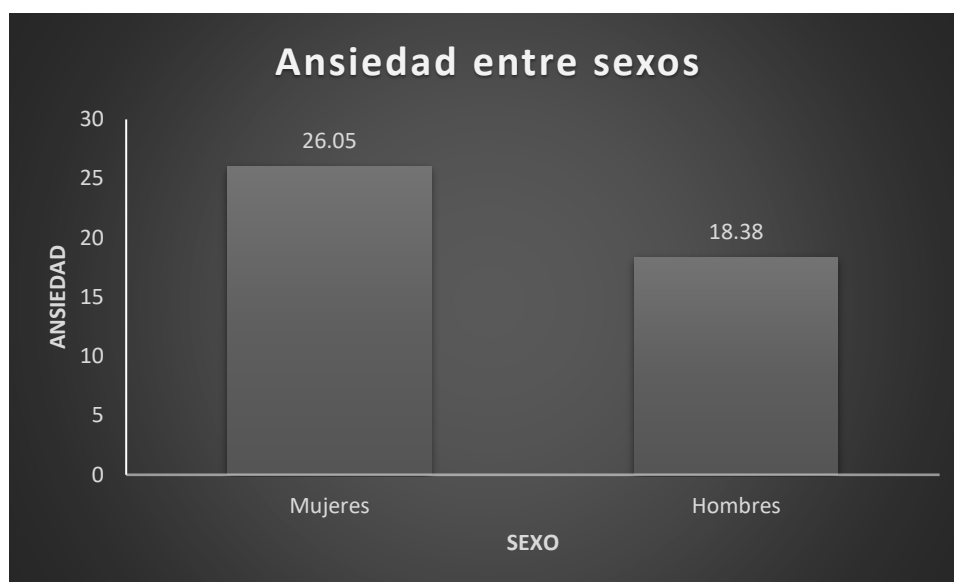


Se puede observar que las mujeres tienen un mayor promedio académico que los hombres. Se aplicó la prueba U de Mann Whitney y se encontró que las diferencias fueron estadísticamente significativas ( $U=2517$ ;  $p=.000$ ;  $g$  Hedges= $.778$ ) con un tamaño de efecto moderado donde las mujeres ( $Mdn=9.5$ ;  $R= 2.6$ ) tuvieron un mayor promedio que los hombres ( $Mdn=8.79$ ;  $R=2.5$ ).

En la figura 13 se muestran los puntajes de ansiedad.

**Figura 13**

*Ansiedad entre sexos*



Las mujeres presentan una mayor puntuación de ansiedad que los hombres. Se aplicó la prueba U de Mann Whitney y se encontró que las diferencias son estadísticamente significativas ( $U=3026$ ;  $p=.000$ ;  $g$  Hedges=  $.531$ ) donde las mujeres ( $Mdn= 27$ ;  $R= 59$ ) presentan mayor ansiedad que los hombres ( $Mdn=16$ ;  $R=55$ ).

En la figura 14 se muestran las puntuaciones de las dimensiones de motivación entre sexos.



Figura 14

*Dimensiones de ansiedad entre sexos*



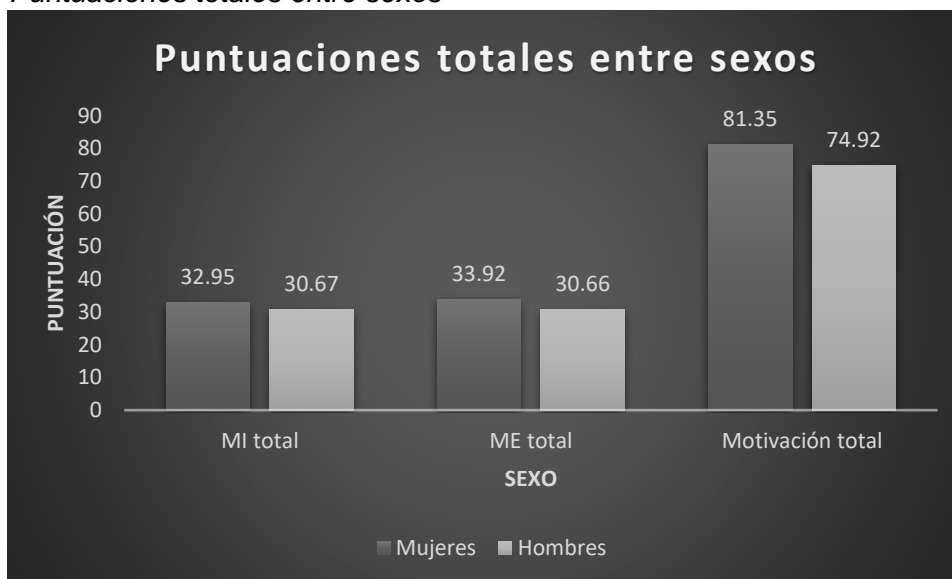
Se puede observar en la figura 14 que los puntajes son muy similares entre hombres y mujeres. Al aplicar la prueba T de Student para analizar las diferencias entre sexo en los puntajes de MI a las metas, MI total y Motivación total, se encontraron diferencias significativas en la MI a las metas ( $t=2.029$ ;  $GL=203$ ;  $p=.044$ ;  $d\text{ Cohen}=.310$ ) donde las mujeres tuvieron un puntaje ( $M=16.3$ ;  $DE=4.56$ ) mayor que los hombres ( $M=14.9$ ;  $DE=4.59$ ) con un efecto pequeño. Se encontraron diferencias también en el puntaje de motivación total ( $t=2.78$ ;  $GL=203$ ;  $p=.006$ ;  $d\text{ Cohen}=.425$ ) donde las mujeres ( $M=81.3$ ;  $DE=14.74$ ) tuvieron una puntuación mayor que los hombres ( $M=74.9$ ;  $DE=16.04$ ) con un efecto pequeño.

Al aplicar la prueba U de Mann Whitney en las dimensiones de la motivación extrínseca (regulación externa, identificada e introyectada) se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las tres. La ME regulación externa ( $U=3479$ ;  $p=.014$ ;  $g\text{ Hedges}=.389$ ) mostró que las mujeres ( $Mdn=11$ ;  $R=9$ ) tuvieron una mayor puntuación que los hombres ( $Mdn=10$ ;  $R=9$ ). La ME regulación identificada ( $U=3480$ ;  $p=.018$ ;  $g\text{ Hedges}=.393$ ) arrojó una puntuación mayor en las mujeres ( $Mdn=12$ ;  $R=11$ ) que los hombres ( $Mdn=10$ ;  $R=12$ ). Por último, la ME regulación introyectada ( $U=3451$ ;  $p=.015$ ;  $g\text{ Hedges}=.384$ ) indicó una puntuación mayor en las mujeres ( $Mdn=12$ ;  $R=12$ ) que en los hombres ( $Mdn=10$ ;  $R=12$ ).

En la figura 15 se encuentran las puntuaciones totales de motivación entre sexos.

**Figura 15**

*Puntuaciones totales entre sexos*



Se puede observar en la figura 15 que los puntajes se mantienen similares en la MI y ME total, siendo la motivación total donde hay una diferencia de 6.43 puntos.

Para comparar los puntajes entre hombres y mujeres y conocer si existen diferencias significativas, se utilizó la prueba T de Student para datos independientes en las variables de MI total y Motivación total. Los resultados mostraron diferencias significativas solo en el puntaje total de motivación ( $t=1.773$ ;  $GL= 203$ ;  $p=006$ ;  $d \text{ Cohen}= .425$ ) donde las mujeres tienen una puntuación ( $M=81.3$ ;  $DE=14.74$ ) mayor que los hombres ( $M=74.9$ ;  $DE= 16.04$ ) con un efecto pequeño.

Por su parte, se utilizó la prueba U de Mann Whitney para la variable de ME total y se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $U=3287$ ;  $p=.004$ ;  $g \text{ hedges}=.461$ ) donde las mujeres ( $Mdn= 35$ ;  $R=28$ ) tienen mayor puntuación que los hombres ( $Mdn=31$ ;  $R= 32$ ) con un efecto pequeño.

En la tabla 14 y 15 se encuentra el resumen de los análisis estadísticos realizados.

**Tabla 14***Análisis paramétricos*

Variable	Hombres M (DE)	Mujeres M (DE)	t	p	Cohen's d
MI a las metas	14.9 (4.59)	16.3 (4.56)	2.029	.044	.310
MI total	30.67 (8.52)	32.95 (8.37)	1.773	0.78	---
Motivación total	74.9 (16.04)	81.3 (14.74)	2.78	.006	.425

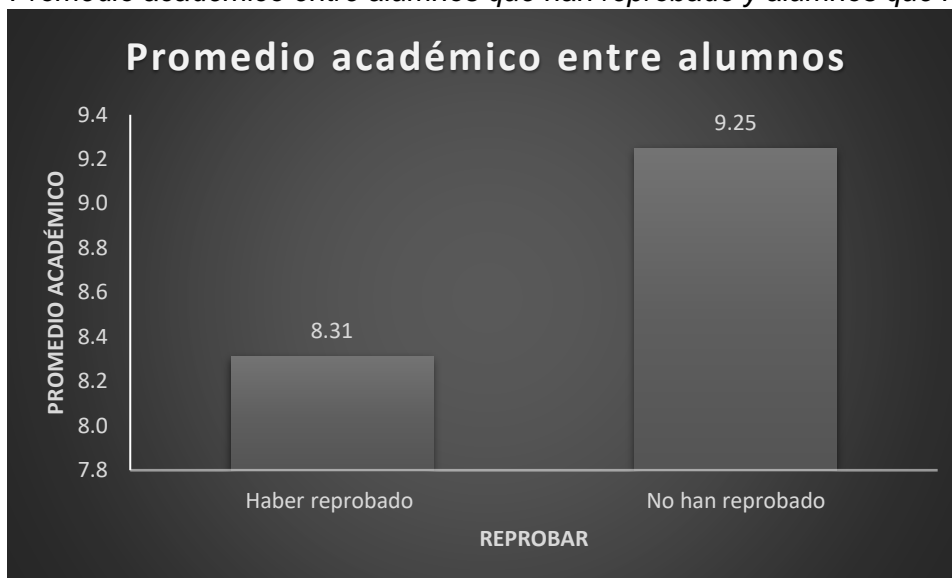
**Tabla 15***Análisis no paramétricos*

Variables	Hombres Mdn (R)	Mujeres Mdn (R)	U	P	Hedge's G
Promedio	8.79 (2.5)	9.5 (2.6)	2517	.000	0.775
Ansiedad	16 (55)	27 (59)	3026	.000	0.529
MI al conocimiento	16 (18)	17 (17)	3948.5	.252	-----
ME regulación externa	10 (9)	11 (9)	3479.5	.014	0.388
ME regulación identificada	11 (12)	12 (11)	3480	.018	0.392
ME regulación introyectada	10 (12)	12(12)	3451	.015	0.383
ME total	31 (32)	35 (28)	3287	.004	0.461
Amotivación	5 (12)	4 (8)	3714	.046	-0.262

**6.1.4.6.3 Haber Reprobado.** En la figura 16 se muestra el rendimiento académico entre alumnos con beca y alumnos sin beca.

**Figura 16**

*Promedio académico entre alumnos que han reprobado y alumnos que no*

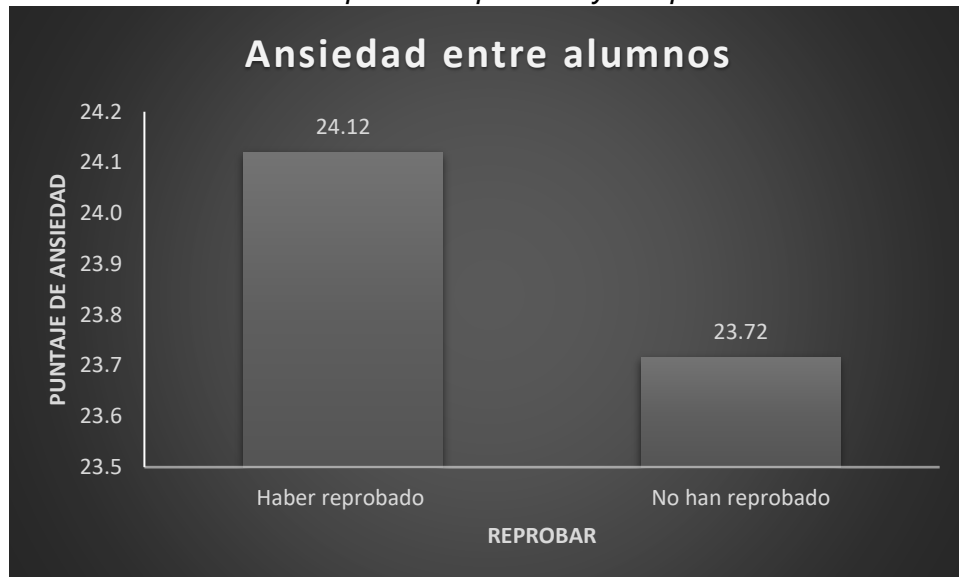


Se puede observar que los alumnos que no han reprobado tienen un mejor promedio que los alumnos que sí. Se aplicó la prueba U de Mann Whitney y se encontró que las diferencias son estadísticamente significativas ( $U=808$ ;  $p=.000$ ;  $g \text{ hedges} = -1.217$ ) donde los alumnos que no han reprobado ( $Mdn = 9.5$ ;  $R=3.5$ ) tienen mayor promedio que los alumnos que sí han reprobado ( $Mdn=8.3$ ;  $R=2.9$ ).

En la figura 17 se muestra la puntuación de ansiedad entre estudiantes que han reprobado y aquellos que no.

**Figura 17**

*Ansiedad entre alumnos que han reprobado y los que no*



Se puede observar que la diferencia en el puntaje de ansiedad es apenas 0.4 décimas. Al aplicar la prueba U de Mann Whitney no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En la figura 18 se muestran los puntajes de las 6 dimensiones de la motivación entre alumnos reprobado y los que no.

Figura 18

*Dimensiones entre alumnos que han reprobado los que no*



Se puede observar que las puntuaciones difieren hasta 2 puntos entre los alumnos, siendo la más destacada diferencia en la dimensión de amotivación, donde los alumnos si han reprobado tienen una mayor amotivación. Se aplicó la prueba T de Student para analizar las diferencias de MI a las metas y se encontraron diferencias significativas ( $t = -1.979$ ;  $GL = 203$ ;  $p = .049$ ;  $d \text{ Cohen} = -0.422$ ) siendo los alumnos que no han reprobado los que tienen una mayor puntuación ( $M = 16.13$ ;  $DE = 4.6$ ) que los alumnos que sí han reprobado ( $M = 14.2$ ;  $DE = 4.3$ ) con un efecto pequeño.

Por otra parte, se aplicó la prueba U de Mann Whitney para comparar las puntuaciones de las demás variables. Se encontraron diferencias significativas en la MI al conocimiento ( $U = 1648$ ;  $p = .030$ ;  $g \text{ hedges} = -.444$ ) siendo los alumnos que no han reprobado los que tienen una mayor puntuación ( $Mdn = 17$ ;  $R = 18$ ) que los alumnos que sí han reprobado ( $Mdn = 14$ ;  $R = 16$ ) con un efecto pequeño. La ME regulación identificada también mostró diferencias significativas ( $U = 1473$ ;  $p = .005$ ;  $g \text{ hedges} = -.590$ ) donde los alumnos que no han reprobado tienen una mayor puntuación ( $Mdn = 12$ ;  $R = 12$ ) que los alumnos que si han reprobado ( $Mdn = 10$ ;  $R = 12$ ) con un efecto mediano. La ME regulación introyectada también arrojó diferencias significativas ( $U = 1698$ ;  $p = .046$ ;  $g \text{ hedges} = -.463$ ) siendo los alumnos que no han reprobado los que tienen mayor puntuación ( $Mdn = 11$ ;  $R = 12$ ) que los alumnos que si han reprobado ( $Mdn = 10.5$ ;  $R = 11$ ) con un efecto pequeño. Por último, la amotivación también mostró diferencias significativas ( $U = 1374$ ;  $p = .000$ ;  $g$

hedges=.661) donde los alumnos que sí han reprobado tuvieron una mayor puntuación (Mdn=5; R=12) con un efecto mediano.

En la figura 19 se muestran las puntuaciones en los totales de MI, ME y motivación total.

**Figura 19**

*Puntuaciones totales entre alumnos que han reprobado y los que no*



Se puede observar que las puntuaciones difieren de 4 puntos a casi 9 puntos en los totales. Siendo la más alta diferencia en la motivación total, donde los alumnos que no han reprobado tienen una mayor motivación. Se aplicó la prueba T de Student para comparar las puntuaciones de la MI total y el total de motivación. En la MI total se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $t = -2.185$ ;  $GL = 203$ ;  $p = .030$ ;  $g \text{ hedges} = -.466$ ) donde los alumnos que no han reprobado tuvieron mayor puntuación ( $M = 32.7$ ;  $DE = 8.44$ ) que los alumnos que si han reprobado alguna materia ( $M = 28.84$ ;  $DE = 7.9$ ) con un efecto pequeño. Por su parte la Motivación total tuvo diferencias significativas ( $T = -2.908$ ;  $GL = 203$ ;  $p = .004$ ;  $g \text{ hedges} = -.621$ ) donde los alumnos que no han reprobado tienen mayor puntuación ( $M = 80.58$ ;  $DE = 14.99$ ) que los alumnos que si han reprobado ( $M = 71.2$ ;  $DE = 15.97$ ) con un efecto moderado.

En la tabla 16 y 17 se encuentra el resumen de los análisis realizados.

Tabla 16

*Análisis paramétricos*

Variable	Si reprobado M (DE)	ha No reprobado M (DE)	ha t	p	Cohen's d
MI a las metas	14 (4.3)	16.1 (4.6)	-1.979	.049	-0.422
MI total	28.84 (7.9)	32.7 (8.44)	-2.185	.030	-0.466
Motivación total	71.2 (15.97)	80.58 (14.99)	-2.908	.004	-0.621

Tabla 17

*Análisis no paramétricos*

Variables	Si reprobado Mdn (R)	ha No reprobado Mdn (R)	ha U	P	Hedge's G
Promedio	8.3 (2.9)	9.5 (3.5)	808	.000	-1.217
Ansiedad	25.5 (54)	23 (60)	2219.5	.913	----
MI al conocimiento	14 (16)	17 (18)	1648.5	.030	-0.444
ME regulación externa	9.5 (9)	11 (9)	1968	.289	----
ME regulación identificada	10 (12)	12 (12)	1473	.005	-0.590
ME regulación introyectada	10.5 (11)	11 (12)	1698	.046	-0.463
ME total	30.5 (32)	34 (33)	1567	.014	-0.569
Amotivación	5 (12)	4 (9)	1374	.000	0.661

Se puede observar que en 6 de las 8 variables hay diferencias estadísticamente significativas entre el haber reprobado o no una materia, siendo los alumnos que no han reprobado los que tienen mayores puntuaciones, con tamaños de efectos que van de medianos a grandes. Por lo que los alumnos que no han reprobado materias tienen mayores niveles de motivación y mejor rendimiento académico. Por su lado la puntuación de ansiedad no mostró diferencia significativa al igual que la ME regulación externa.

Posteriormente se aplicó una prueba de ANOVA para comparar los puntajes de MI a las metas, MI total y motivación total, entre la cantidad de materias reprobadas. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas entre cantidad de materias reprobadas.



Se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis para comparar los puntajes de promedio, ansiedad, MI al conocimiento, ME y sus 3 dimensiones (regulación externa, regulación identificada y regulación introyectada) y la amotivación. Los resultados indicaron que no hay diferencias estadísticamente significativas.

**6.1.4.6.4 contar con beca.** En la figura 20 se encuentra el promedio académico entre alumnos con beca y alumnos sin beca.

**Figura 20**

*Promedio académico entre alumnos con y sin beca*

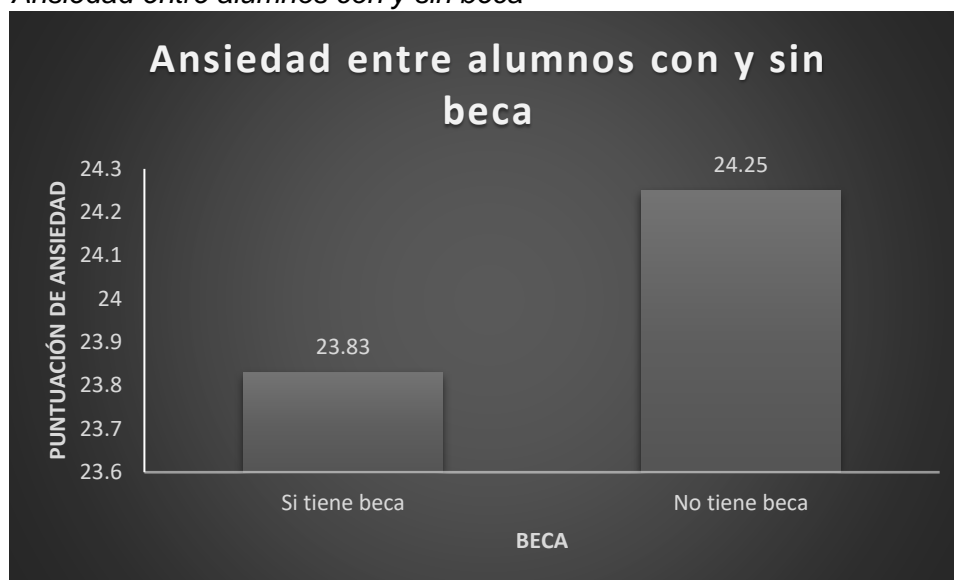


Se puede observar que los promedios son idénticos entre alumnos y al aplicar la prueba U de Mann Whitney se encontró que no existen diferencias significativas.

En la figura 21 se encuentran los puntajes de ansiedad entre alumnos con y sin beca.

**Figura 21**

*Ansiedad entre alumnos con y sin beca*



Se puede observar que existe una diferencia de .42 en ansiedad, lo que indica que no hay diferencia, lo que fue confirmado con la prueba U de Mann Whitney.

En la figura 22 se muestran los puntajes de las dimensiones de ansiedad entre alumnos con y sin beca.

**Figura 22**

*Dimensiones de la motivación entre alumnos con y sin beca*



Se aplicó la prueba T de Student para las variables MI a las metas, la prueba indicó que no hubo diferencias significativas. Por su parte se aplicó la prueba U de Mann Whitney para las demás variables y se encontró que solo una variable tenía diferencias significativas la cual fue la MI al conocimiento ( $U=3195$ ;  $p=.044$ ;  $g \text{ hedges}=.306$ ) donde los alumnos con beca ( $Mdn=17$ ;  $R=18$ ) tienen mayor puntuación que los alumnos sin beca ( $Mdn= 16$ ;  $R= 18$ ) con un efecto pequeño.

En la figura 23 se muestran los puntajes totales entre estudiantes con y sin beca.

**Figura 23**

*Puntuaciones totales de la motivación entre alumnos con y sin beca.*



Se puede observar que las diferencias no son muy grandes entre los alumnos. Se aplicó la prueba T de Student para analizar las diferencias de MI total y la Motivación total, lo que indicó que no hubo diferencias significativas. Por su parte se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias de ME total y de igual modo no se encontraron diferencias significativas.

A continuación, en la tabla 18 y 19 se encuentran el resumen de los análisis realizados

**Tabla 17**

*Análisis paramétricos*

Variable	Si cuenta con beca M (DE)	No cuenta con beca M (DE)	t	p	Cohen's d
MI a las metas	16.16 (4.39)	15.07 (5.17)	1.470	.143	----
MI total	32.88 (8.06)	30.42 (9.44)	1.812	.071	----
Motivación total	80.27 (14.58)	76.73 (17.59)	1.432	.154	----

Tabla 18

*Análisis no paramétricos*

Variables	Si cuenta con beca Mdn (R)	No cuenta con beca Mdn (R)	U	P	Hedge's G
Promedio	9.4 (3.5)	9.4 (2.8)	3692	.816	----
Ansiedad	22.5 (60)	26 (57)	3924	.996	----
MI al conocimiento	17 (18)	16 (18)	3194	.044	0.306
ME regulación externa	11 (9)	10 (9)	3245	.051	----
ME regulación identificada	12 (12)	12 (12)	3579.5	.340	----
ME regulación introyectada	11 (12)	11 (12)	3756.5	.641	----
ME total	34 (33)	33 (33)	3600.5	.372	----
Amotivación	4 (12)	4 (9)	3605.5	.317	----

La única variable que mostró diferencias significativas entre alumnos con o sin beca fue la MI al conocimiento con un tamaño de efecto pequeño. Por lo que un alumno con beca tiene mayor nivel de MI al conocimiento que un alumno sin beca.

**6.1.4.6.5 Tener un Empleo.** La figura 24 muestra el promedio académico entre alumnos que cuentan con un empleo y los que no.

Figura 24

*Promedio académico entre alumnos con y sin empleo remunerado*



Se aplicó la prueba U de Mann Whitney para conocer si existen diferencias en el promedio académico entre los alumnos con y sin empleo remunerado y los resultados indicaron que las diferencias no son significativas.

En la figura 25 se encuentra el puntaje de ansiedad entre alumnos con y sin un empleo remunerado.

**Figura 25**

*Ansiedad entre alumnos con y sin empleo remunerado*



Se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias de ansiedad entre alumnos que cuentan y no cuentan con un empleo remunerado y se encontró que las diferencias no son estadísticamente significativas.

En la figura 26 se encuentran las puntuaciones de las distintas dimensiones de la ansiedad entre alumnos con y sin empleo remunerado.

Figura 26

*Dimensiones de la ansiedad entre alumnos con y sin empleo remunerado*



Se aplicó la prueba T de Student independiente para analizar las diferencias de MI a las metas entre los alumnos que cuentan y no cuentan con empleo remunerado y los resultados indicaron que las diferencias no son significativas.

Por su parte se utilizó la prueba U de Mann Whitney para las demás variables y solo se encontraron diferencias en la amotivación ( $U=2251$ ;  $p=.041$ ;  $g \text{ hedges} = .079$ ) donde los alumnos con empleo tienen una mayor puntuación ( $Mdn=5$ ;  $R= 10$ ) que los alumnos que no cuentan con empleo remunerado ( $Mdn= 4$ ;  $R= 4$ )

En la figura 27 se encuentran las puntuaciones totales entre los alumnos con y sin empleo remunerado.

**Figura 27**

*Puntuaciones totales entre los alumnos con y sin empleo remunerado*



Se aplicó la prueba T de Student independiente para analizar las diferencias de la MI total y la motivación total entre los alumnos con y sin empleo remunerado y se encontró que las diferencias no son significativas. Por su parte se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias de ME total y tampoco se encontraron diferencias significativas.

En las tablas 19 y 20 se encuentra el resumen de estos análisis estadísticos.

**Tabla 19**

*Análisis paramétricos*

Variable	Si cuenta con empleo M (DE)	No cuenta con empleo M (DE)	t	p	Cohen's d
MI a las metas	16.12 (4.5)	15.87 (4.66)	.284	.777	----
MI total	32.43 (8.25)	32.24 (8.56)	.113	.910	----
Motivación total	79.03 (13.84)	70.45 (15.78)	-.145	.885	----



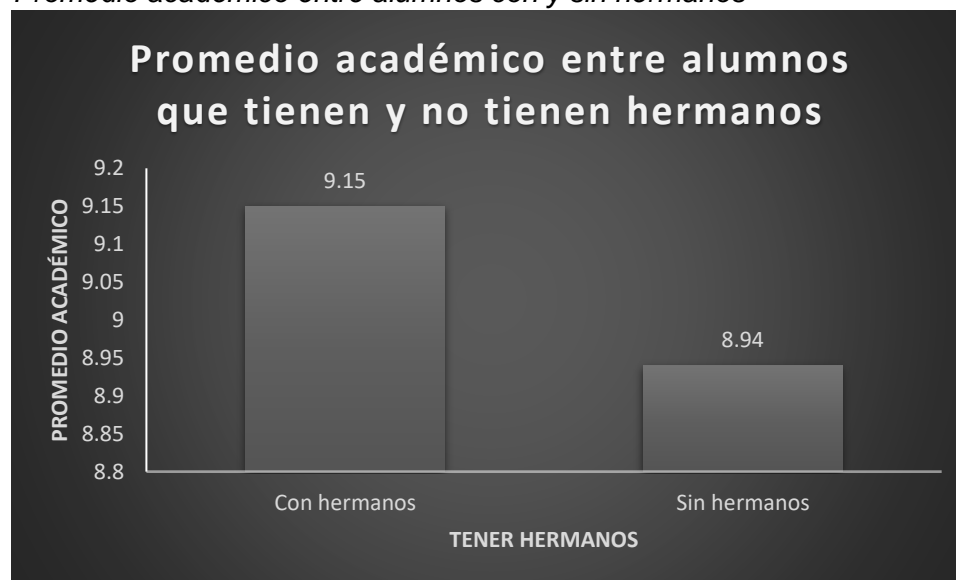
Tabla 20

*Análisis no paramétricos*

Variables	Si cuenta con empleo Mdn (R)	No cuenta con empleo Mdn (R)	U	P	Hedge's G
Promedio	9.15 (2.80)	9.4 (3.5)	2459	.473	----
Ansiedad	30 (57)	22 (60)	2481	.294	----
MI al conocimiento	16 (17)	17 (18)	2749	.856	----
ME regulación externa	11 (6)	11 (9)	2757	.871	----
ME regulación identificada	11.5 (10)	12 (12)	2514.5	.344	----
ME regulación introyectada	10.5 (11)	11 (12)	26667.5	.655	----
ME total	34 (23)	33 (33)	2769.5	.885	----
Amotivación	5 (10)	4 (12)	2251	.041	0.079

**6.1.4.6.6 Tener Hermanos.** En la figura 28 se encuentra el promedio entre alumnos con y sin hermanos.

Figura 28

*Promedio académico entre alumnos con y sin hermanos*

Se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias del promedio académico entre alumnos con y sin hermanos y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

En la figura 29 se encuentra el puntaje de ansiedad entre alumnos con y sin hermanos.

**Figura 29**

*Ansiedad entre alumnos con y sin hermanos*



Se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias de ansiedad entre alumnos con y sin hermanos. Los resultados indicaron que las diferencias no son significativas.

En la figura 30 se encuentran las puntuaciones de las distintas dimensiones de la motivación, entre alumnos con y sin hermanos.

**Figura 30**

*Dimensiones de la motivación entre alumnos con y sin hermanos*



Se aplicó la prueba T de Student independiente para comparar los puntajes de MI a las metas y se encontró que las diferencias no son estadísticamente significativas. Por su parte se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias de las demás variables y ninguno mostró diferencias significativas.

En la figura 31 se encuentran las puntuaciones totales entre alumnos con y sin hermanos.

Figura 31

*Puntuaciones totales de la motivación entre alumnos con y sin hermanos*



Se aplicó la prueba T de Student independiente para analizar las diferencias de la MI total y motivación total entre los alumnos con y sin hermanos y los resultados indicaron que las diferencias no son significativas. Por su parte, se aplicó la prueba U de Mann Whitney para analizar las diferencias de la ME total y tampoco se encontraron diferencias significativas.

En las tablas 21 y 22 se encuentra el resumen de los análisis estadísticos realizados.

Tabla 21

*Análisis paramétricos*

Variable	Si tiene hermanos M (DE)	No tiene hermanos M (DE)	t	p	Cohen's d
MI a las metas	15.77 (4.47)	16.95 (5.63)	-1.108	.269	----
MI total	32.04 (8.05)	34.23 (11.49)	-1.124	.262	----
Motivación total	79.23 (14.85)	81.23 (19.84)	-.564	.573	----

Tabla 22

*Análisis no paramétricos*

Variables	Si hermanos Mdn (R)	tiene No hermanos Mdn (R)	U	P	Hedge's G
Promedio	9.4 (3.5)	9.15(3.3)	1745	.791	----
Ansiedad	23 (60)	20 (48)	1587	.180	----
MI al conocimiento	16 (18)	17 (18)	1738	.450	----
ME regulación externa	11 (9)	11 (8)	1641	.237	----
ME regulación identificada	12(12)	13 (12)	1747.5	.425	----
ME regulación introyectada	11 (12)	12 (12)	1727.5	.425	----
ME total	33 (33)	35 (29)	1894.5	.884	----
Amotivación	4 (12)	4 (4)	1890	.852	----

No se encontraron diferencias entre la distinta cantidad de hermanos en ninguna de las variables.

**6.1.4.6.7 Escolaridad del Padre y de la Madre.** Se aplicó la prueba ANOVA de un factor para comparar las puntuaciones de la MI a las metas, MI total y Motivación total entre los diferentes grados académicos de la madre de los alumnos. Se encontró que no existieron diferencias significativas en ninguna de las tres variables. Lo mismo se encontró al comparar entre los diferentes grados académicos de los padres.

Posteriormente se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis para analizar las diferencias de puntajes de las variables promedio, ansiedad, MI al conocimiento, Motivación extrínseca y sus 3 dimensiones (regulación externa, regulación identificada y regulación introyectada) y la amotivación. Los resultados indicaron que no existen diferencias en ninguna de las variables. Al aplicar la misma prueba, pero entre los grados académicos de los padres, se encontró que tampoco existieron diferencias significativas en ninguna de las variables.

**6.1.4.6.8 Horas Empleadas en Tareas Escolares.** En la figura 32 se encuentra el promedio académico entre las distintas horas dedicadas a las tareas escolares.

**Figura 32**

*Promedio académico entre las distintas horas dedicadas a tareas escolares*



Se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis para analizar las diferencias del promedio académico entre las distintas horas dedicadas a las tareas escolares y se encontró que las diferencias son estadísticamente significativas ( $H=11.7$ ;  $GL=4$ ;  $p=.020$ ). Se aplicó la prueba U de Mann Whitney entre los grupos con corrección de Bonferroni, pero no se encontraron diferencias significativas en grupos específicos.

Se utilizó la prueba ANOVA de un factor para comparar las puntuaciones de la MI a las metas, MI total y motivación total entre los distintos horarios de los alumnos. Los resultados indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas. Posteriormente se aplicó la prueba H de Kruskal Wallis para analizar diferencia de puntajes entre los distintos tiempos invertidos a las tareas escolares de los alumnos en las variables de promedio, ansiedad, MI al conocimiento, motivación extrínseca total y sus 3 dimensiones (regulación externa, regulación identificada y regulación introyectada) y la amotivación. Los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en ninguna de ellas.

Terminando de analizar los resultados de la muestra que incluyó alumnos de toda la escuela, se impartió un taller de 9 sesiones, en el que se aplicaron pruebas pretest-postest.

## 6.2 Resultados de Intervención

A continuación, se presentan los resultados del taller realizado. Primero se presentan los datos descriptivos obtenidos en el pretest y de la evaluación del postest. Dichos datos incluyen pruebas de normalidad, correlaciones entre las variables y por último las comparaciones pretest-postest. Es importante recordar que se agregó una variable para esta parte que fueron las expectativas académicas.

### 6.2.1 Resultados Pretest

En esta parte se trabajó con un grupo de alumnos del segundo grado, que participaron también en la parte 1.

En la tabla 23 se encuentran las pruebas de normalidad de shapiro Wilk en el pretest.

**Tabla 23**

*Prueba de normalidad de Shapiro Wilk de las variables en el pretest*

<b>Variable</b>	<b>Valor SW</b>	<b>P</b>
Promedio académico	.839	.000
Ansiedad	.956	.111
MI al conocimiento	.969	.311
MI a las metas	.941	.035
MI total	.957	.121
ME regulación externa	.690	.000
ME regulación identificada	.923	.008
ME regulación introyectada	.953	.089
ME total	.915	.005
Amotivacion	.527	.000
Motivación total	.961	.176
Exp académicas	.875	.000

Se puede observar que las variables que cumplieron con la normalidad fueron; la ansiedad, la MI al conocimiento, MI total, la ME regulación introyectada y la motivación total. Por lo que al hacer comparaciones con estas variables se utilizaron pruebas paramétricas.

Las variables que cumplen con la normalidad en el postest son; la ansiedad, la MI al conocimiento, la MI a las metas, Mitotal, ME total y Motivación total

En esta fase del trabajo, participaron 44 alumnos del segundo año grupo III de la escuela preparatoria oficial Anexa a la Normal de Ecatepec, de los cuales el 61.4% fueron

mujeres y 38.6 fueron hombres. La edad osciló entre 16 y 18 años con promedio de 16.20 con una desviación estándar de .46.

A los alumnos se les midió en una primera sesión del taller, la motivación, la ansiedad y las expectativas a futuro. En la tabla 24 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 24. Datos descriptivos del pretest.

<b>Variables</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Promedio académico</b>	7.2	10	9.32	.76
<b>Ansiedad</b>	0	63	20.31	13.14
<b>MI al conocimiento</b>	6	24	16.77	4.01
<b>MI a las metas</b>	6	24	15.7	3.8
<b>MI total</b>	12	48	32.47	6.87
<b>ME regulación externa</b>	3	12	11	1.55
<b>ME regulación identificada</b>	4	16	11.97	3.05
<b>ME regulación introyectada</b>	4	16	10.86	3.37
<b>ME total</b>	11	44	33.84	6.17
<b>Amotivación</b>	4	16	4.81	1.78
<b>Motivación total</b>	32	108	78.86	11.14
<b>Exp académicas</b>	7	15	12.77	2.12

Se puede observar que el grupo al que se le impartió el taller “Mi proyecto de vida” tiene un promedio académico alto, un alto puntaje de expectativas total, muy bajo puntaje de amotivación y de igual modo un puntaje moderado de ansiedad al comenzar el taller.

Posteriormente se aplicó la prueba de correlación de Spearman. A continuación, en la tabla 24 se muestran los resultados de correlación entre las expectativas de los estudiantes y sus 4 dimensiones con el rendimiento académico y la motivación con sus dimensiones.



**Tabla 24.***Correlación entre expectativas con motivación y promedio académico*

<b>Variables</b>	<b>Expectativas académicas</b>
<b>Promedio académico</b>	.295
<b>MI al conocimiento</b>	.282
<b>MI a las metas</b>	.440**
<b>MI total</b>	.402**
<b>ME regulación externa</b>	-.018
<b>ME regulación identificada</b>	.279
<b>ME regulación introyectada</b>	.182
<b>ME total</b>	.254
<b>Amotivación</b>	-.352*
<b>Motivación total</b>	.396

\*Significancia al .05

\*\*Significancia al .01

Se puede observar en la tabla 24, que existe una relación negativa entre la amotivación y las expectativas académicas en los alumnos del segundo grado grupo III. Una relación positiva entre la MI a las metas y expectativas académicas, Así mismo se observa una relación positiva entre la MI total y las expectativas académicas.

Un resultado que se encontró durante el análisis fue una relación positiva entre la MI a las metas y el promedio académico ( $\rho=.352$ ;  $GL= 41$ ;  $p= .024$ ) con una dirección positiva y un efecto pequeño.

### 6.2.2 Resultados Posttest

En la tabla 25 se encuentran las pruebas de normalidad Shapiro Wilk del posttest.

**Tabla 25**

*Pruebas de normalidad de las variables posttest*

<i>Variable</i>	<i>Valor SW</i>	<i>P</i>
Promedio académico	.839	.000
Ansiedad	.958	.112
MI al conocimiento	.967	.231
MI a las metas	.978	.267
MI total	.976	.496
ME regulación externa	.842	.000
ME regulación identificada	.911	.002
ME regulación introyectada	.945	.036
ME total	.959	.119
Amotivacion	.541	.000
Motivación total	.971	.319
Exp académicas	.835	.000

A continuación, se presentan las medias obtenidas de las variables en el posttest.

**Tabla 26**

*Datos descriptivos del posttest*

<i>Variables</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estándar</i>
Ansiedad	0	67	21.11	12.67
MI al conocimiento	8	24	16.77	4.31
MI a las metas	7	24	16.18	4.39
MI total	15	48	32.95	8.38
ME regulación externa	6	12	10.79	1.77
ME regulación identificada	7	16	12.45	2.79
ME regulación introyectada	4	16	10.7	3.65
ME total	22	44	33.95	6.28
Amotivación	4	16	4.97	2.02
Motivación total	55	109	84.31	13.75
Exp académicas	8	15	13.11	2.09

Se puede observar que en el posttest los alumnos mantuvieron puntuaciones muy similares en todas las variables.

### 6.2.3 Análisis Pretest-Postest

A continuación, se presentan los análisis antes y después de la intervención.

Se aplicó la prueba T de Student pareada para analizar las diferencias de puntuación entre la ansiedad, la MI al conocimiento, la MI total y la Motivación total. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 27.

**Tabla 27**

*Análisis paramétricos antes y después del taller*

Variable	Pretest M (DE)	Postest M (DE)	t	p	d
Ansiedad	20.31 (1.98)	21.11 (12.67)	-.462	.646	----
MI al conocimiento	16.77 (4.01)	16.77 (4.31)	.000	1	----
MI total	32.47 (6.87)	32.95 (8.38)	-.431	.669	----
Motivación total	78.86 (11.12)	84.31 (13.75)	-2.894	.006	-0.436

Solo la Motivación total mostró una diferencia significativa con un efecto pequeño, donde los alumnos tuvieron un aumento de 5.45 puntos después del taller.

Posteriormente se aplicó la prueba T de Wilcoxon para analizar las diferencias antes y después del taller de las demás variables. Los resultados se muestran en la tabla 28.

**Tabla 28**

*Análisis no paramétricos antes y después del taller*

Variable	Pretest Mdn (R)	Postest Mdn(R)	Z	p	g
MI a las metas	16 (16)	16 (17)	-.826	.409	----
ME regulación externa	12 (6)	12 (9)	-.922	.356	----
ME regulación identificada	12 (10)	13 (9)	-.971	.332	----
ME regulación introyectada	11 (12)	11 (12)	-.560	.576	----
ME total	34.5 (22)	34 (22)	-.207	.836	----
Amotivación	4 (10)	4 (11)	.680	.497	----
Exp académicas	13 (8)	13.5 (7)	-1.414	.157	----

Ninguna variable tuvo un cambio estadísticamente significativo.

## 7 Discusión

El presente trabajo plantea a pregunta de investigación ¿Existe relación entre la motivación y ansiedad y habrá cambios en la motivación, con un taller enfocado en las metas, en estudiantes de bachillerato en México? Y para responder la pregunta se plantearon varios objetivos y se hicieron hipótesis específicas. En los siguientes apartados se irán interpretando los resultados obtenidos y se analizará su relevancia en contexto con la pregunta de investigación.

### **7.1 Existe una Relación entre la Motivación y la Ansiedad en Estudiantes de Bachillerato**

#### ***7.1.1 Existe Relación Entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad***

Dicha hipótesis no fue corroborada dado que no se encontró relación entre la ansiedad y la motivación intrínseca ni con sus dimensiones. Esto contrasta con el trabajo de Ponce (2019), el cual es el único que ha hecho un análisis de relación entre la ansiedad y la motivación, utilizando la escala EME-E validada en México y que utiliza una población de media superior. En dicho trabajo se reportó que en estudiantes de escuela pública si hubo una relación negativa entre la ansiedad y la MI a las metas.

Posteriormente, en el presente estudio se dividió a la muestra entre hombres y mujeres y al analizar la relación, se encontró que solo en las mujeres si existe una relación negativa pequeña entre la ansiedad y la motivación intrínseca al conocimiento y la MI total. Es importante señalar que el trabajo de Ponce (2019) no realizó un análisis correlacional dividiendo entre sexos. Este resultado, puede deberse a lo ya reportado por otros trabajos donde existen diferencias a favor de las mujeres tanto en los niveles de ansiedad ((Cruz, 2010; García et. al, 2020; González-Salazar et. al, 2016; Martínez-Monteagudo et. al, 2019 y Vallejos, 2012) y de motivación (Calymayor, 2022), por lo que las mujeres al tener una mayor ansiedad se les encontrara mayor relación con la motivación. Una ventaja, es que el estudio replica las diferencias a favor de las mujeres en los niveles de ansiedad y de motivación. Por lo que la hipótesis es corroborada parcialmente.

Las diferencias de resultados entre ambos trabajos pueden ser debida a los instrumentos utilizados, pues Ponce (2019) midió la ansiedad con un instrumento que no se centraba solo en la ansiedad, sino en otras variables del bienestar psicológico, Mientras que en el trabajo actual se utilizó el Inventario de Ansiedad de Beck y de igual modo, aunque

el proyecto se realizó con población mexicana, se hizo en otro estado. Por su parte la investigación de Sesento (2016) tampoco encontró una relación significativa a pesar de usar una muestra con el mismo nivel académico.

De igual modo se debe resaltar que en otros niveles educativos se ha analizado dicha relación. Gottfried (1985) en estudiantes de primaria en Estados Unidos encontró una relación negativa, mientras que Ryan y Connell (1989) en el mismo contexto no encontraron relación alguna tanto en alumnos, urbanos, rurales y suburbanos. Es importante este hecho dado que lo hicieron basándose en la teoría de la autodeterminación y usaron una similar población en el mismo país. Por otro lado, Cecilio y Alves (2012) encontraron en estudiantes de primaria de Brasil, una relación positiva entre la motivación intrínseca y la ansiedad. Cabe resaltar que la motivación la midieron a partir de la teoría de la autodeterminación. Por otro lado, Fernández y Del Pilar (2021) analizaron la relación en estudiantes de Perú y no encontraron una relación. En este último trabajo es importante mencionar que midieron la motivación autónoma que, aunque tiene origen en la teoría de la autodeterminación, puede ser un factor de la falta de consistencia en resultados con el trabajo de Cecilio Y Alves (2012) que incluso se hicieron en el mismo año, aunque en un contexto cultural muy distinto. Por otro lado, en España, Seijo et. al (2020) reportaron una relación negativa moderada entre la motivación intrínseca y la ansiedad ante los exámenes y además la motivación intrínseca fue predictora de la ansiedad negativamente con un 43.3% de la varianza explicada. Por lo tanto, se puede inferir que en este nivel la relación podría estar, pero se deben hacer análisis más exhaustos para conocer el nivel de predicción, sobre todo en población latinoamericanas.

En el nivel superior, distintos estudios existen variedad en los resultados. Khalalia (2014) reportó una relación negativa entre la motivación intrínseca y la ansiedad en estudiantes de Israel, al igual que lo reportado por Strack et. al (2017) en estudiantes alemanes, pero el estudio realizado en Perú, por Lora (2020), no reporto relación alguna. Por último, en China Luo et. al (2020) reportó una relación positiva entre la motivación intrínseca y la ansiedad en alumnos universitarios en contextos de lengua extranjera. Esta divergencia de resultados entre lo realizado en Perú con lo realizado en Israel, Alemania y China podría deberse a las diferencias culturales de cada país, al instrumento utilizado, dado que usaron diferentes cuestionarios y que en China se encontraban aprendiendo otro idioma que podría ser un evocador de síntomas ansiogénicos por el reto de ver un idioma con muchas diferencias respecto a su idioma natal.

Una condición observada en el presente trabajo es el uso del inventario BAI que a pesar de ser el más famoso, presente algunas limitaciones a la hora de evaluar la ansiedad, pues solo pregunta sobre síntomas que podrían fácilmente confundirse con síntomas de otros fenómenos.

### ***7.1.2 Existe Relación Entre la Motivación Extrínseca y la Ansiedad***

Esta hipótesis no fue corroborada dado que al analizar la ansiedad y su relación con la ME tampoco se encontraron relaciones significativas ni con el total, ni en ninguna de las dimensiones, a diferencia de Ponce (2019) quien reportó una relación negativa y baja con la ME regulación identificada.

Por otra parte, al analizar la amotivación se halló una relación positiva en los estudiantes, lo que contraste con Ponce (2019) quien no halló ninguna relación entre ansiedad y la amotivación. Las diferencias entre ambos estudios pueden deberse a los instrumentos utilizados y a la región, pues los estados pueden llegar a ser muy distintos culturalmente.

En estudios en otros niveles y países han reportado una relación, pues a nivel primaria Ryan y Connell (1989) encontraron una relación positiva entre la motivación extrínseca y la motivación introyectada con la ansiedad en alumnos urbanos, relación positiva entre la motivación extrínseca y la ansiedad en alumnos rurales y una relación negativa en los dos tipos de motivación con la ansiedad, en alumnos suburbanos. Como se puede observar a pesar de estudiar en el mismo país las diferencias en el tipo de vivienda puede ser un factor para considerar en los resultados. Por su parte, Cecilio y Alves (2012) en estudiantes de primaria de Brasil reportaron una relación positiva y moderada. Fernández y Del Pilar (2012) en Perú no encontraron relación alguna. Seijo et. al (2020) reportó una relación positiva baja entre la motivación extrínseca y la ansiedad ante los exámenes, además de ser un predictor positivo de la ansiedad con un 25% de la varianza explicada.

Mientras en Bosnia y Herzegovina Ahmetović et. al (2020) reportó una asociación positiva entre la motivación extrínseca y amotivación por aprender un idioma con la ansiedad ante los exámenes. Fue la dimensión de motivación extrínseca regulación externa la que la que mostró una asociación positiva. Como se puede observar son más los estudios que reportan una relación principalmente positiva, incluso entre estudiantes de

países muy distintos, además de ser un predictor. Por lo que se puede aseverar que en este nivel existe dicha relación.

En el nivel superior, Strack et. al (2017) no encontró relación en estudiantes alemanes, al igual que Lora (2020) en estudiantes de Perú. Es interesante que, a pesar de las diferencias culturales y años, se mantuvo esta falta de relación en dicho nivel académico. Por el contrario, en China Luo et. al (2020) una relación positiva entre la motivación extrínseca y la ansiedad en estudiantes en contextos de idioma extranjero. Lo que indica que en la universidad podría no existir esa relación y es muy lógico pensar que los alumnos que entran a una universidad lo hacen por razones propias e internas por lo que la motivación extrínseca se mantiene en un nivel mínimo y por lo tanto no se encuentra la relación con la ansiedad. Pero los estudiantes de China podrían considerarse que si están motivados por aprender un idioma extranjero, sientan ansiedad por la dificultad y cambio tan radical en la gramática, fonética, pronunciación y escritura de idiomas occidentales y más bien la ansiedad le servirá al alumno para obtener resultados positivos.

Se puede inferir que, si se trabaja el disminuir la motivación de tipo externa en los alumnos desde edades pequeñas y se mantiene el trabajo a lo largo del tiempo, podría protegerse a los alumnos de los efectos negativos de la ansiedad en futuros niveles.

En el presente estudio se encuentra como limitante la muestra, pues una más grande daría mejores resultados.

### ***7.1.3 Existe Relación Entre la Motivación General y la Ansiedad***

Para esta sección se discuten también aquellos trabajos donde se midió la motivación, pero desde otras teorías.

En el presente estudio no se encontró relación entre la motivación y la ansiedad, lo que coincide con lo encontrado por Sesento (2019) en una población de bachillerato en México.

Por otro lado, discrepa de lo encontrado por Lozano et. al (2016) quien señaló una relación positiva entre la motivación por el aprendizaje y la ansiedad rasgo y entre motivación por el aprendizaje y ansiedad rasgo en estudiantes de bachillerato en España. Es importante aquí aclarar que cambia la forma de medir la motivación, además de que la motivación es específico en el aprendizaje.

En el nivel primaria Gottfried (1985) reportó una relación negativa entre la ansiedad y la motivación por el aprendizaje general. En Brasil Cecilio y Alves (2012) reportaron una relación positiva pequeña entre la motivación general y la ansiedad. Mientras que en Perú Fernández y Del Pilar (2012) reportaron una relación negativa entre la ansiedad matemática y la motivación controlada. Como se puede observar, a nivel primaria existe la relación negativa entre la motivación la ansiedad de ellos alumnos, independientemente de la época y el país o si fue medida la variable de forma general o específica en un campo. Con esto se puede aseverar que en dicho nivel se encuentra la asociación. En el presente trabajo nos e trabajo con primaria, pero puede ser una pauta para futuras investigaciones en México.

A nivel secundaria se encuentra una amplia divergencia en los resultados, empezando por todos los realizados en Perú. Que es de recalcar que es el país que tiene casi todos los estudios de esta relación, lo que puede indicar que es donde más se ha desarrollado una preocupación por el fenómeno. Para empezar García (2018), Huayhualla (2022) analizaron la relación entre la ansiedad y motivación de logro y no encontraron relación alguna. Dicho resultado se obtuvo con población distinta pero misma metodología por lo que podría indicar que en su zona no existe dicha relación. Por otro lado, Vargas (2019) encontró una relación negativa entre la motivación de logro y la ansiedad, en una muestra pequeña. Resultado que coincide con lo reportado por Gamarra (2021) quien utilizó los mismos instrumentos, pero en una población de más de 200 alumnos. Por su parte, Gallardo (2022) reportó una relación negativa entre la ansiedad estado y rasgo con la motivación. Dichos reportes apuntan a que, si existe una relación negativa en este nivel y en ese país, porque 3 autores distintos encontraron el mismo tipo de relación aun con muestra distinta o diferentes instrumentos en el caso de Gallardo (2022).

En el presente estudio no se encuentra la relación, primero se deben mencionar las diferencias metodológicas y las diferencias de nivel académico. Como se comentó anteriormente en primaria si hay una relación y en secundaria se mantiene. Pero nos e encuentran resultados contundentes en el siguiente nivel que es la media superior. Si se sigue la línea de resultados, debería existir dicha relación. Por lo que más estudios en México y el mundo podrían encontrar resultados que mantengan la tendencia.

En el nivel superior se han encontrado resultados que apuntan a una relación inversa. Zakaria y Nordin (2008) reportaron en Malasia una relación negativa grande de la motivación con la ansiedad matemática. En el mismo país Jain y Sidhu (2013) encontraron



una relación negativa moderada entre la motivación y ansiedad en estudiantes de un idioma extranjero. Mientras tanto en Taiwan se han reportado el mismo resultado entre la motivación y ansiedad hacia aprender un idioma extranjero (Liu, 2012; Liu y Cheng, 2014 y Wu y Lin (2014). En Corea del Sur, Basco y Han (2016) concluyeron el mismo resultado en una muestra de estudiantes universitarios de inglés. Es importante señalar que una razón por la que se encontraron dichos resultados puede ser por la dificultad que alumnos de esas regiones pueden enfrentar al aprender otro idioma, pues su fonética, alfabeto y escritura cambia radicalmente al querer aprender un idioma de la región occidental.

A pesar de que en el presente trabajo no se manejó la ansiedad y motivación en algo específico, la línea de resultados denota que existe la relación en estudiantes universitarios, por lo que también es de considerarse para futuras investigaciones en México, pues no se encontró ningún trabajo que analice esta relación en universitarios mexicanos.

En Indonesia (Suti et. al, 2022) reportaron en alumnos de medicina, que, a mayor motivación por el aprendizaje, menor era el nivel de ansiedad ante los exámenes. En España, Martínez y Nortes (2017) concluyeron el mismo resultado en estudiantes del grado de maestro de primaria. Al igual que en Israel (Khalalia, 2014).

Como se puede observar son varios los estudios que reportan una relación principalmente negativa, pero también se ha reportado una falta de relación (Lora, 2020). Puede aseverarse que en este nivel si existe una relación inversa. tanto de manera teórica De la Fuente-Mella et. al (2020) como por la fuente empírica. Por lo que debería encontrarse también en México. Lamentablemente no se encontraron estudios de tal condición, por lo que queda abierto un nuevo campo a estudiar.

En el presente estudio se trabajó con alumnos de media superior y al no encontrar una relación, se puede inferir que las limitaciones del uso del instrumento BAI pudo haber limitado el posible resultado.

Con todo lo reportado, se llega a la inferencia de que la relación existe, pero esta no es tan marcada. Teóricamente la motivación no se contrarresta totalmente con la ansiedad ya que algunos autores han considerado que la ansiedad incluso puede ser un motivador. Desde Hull (1943) se describió que la ansiedad podía ser era un impulso motivacional de la conducta de un organismo, por lo que puede llevar a una persona a mantener una conducta (Virgen et. al, 2005) y tiene función motivadora si se mantiene en niveles

adecuados (González-Martínez, 1993) e incluso es útil para confrontar alguna amenaza (Orozco y Baldares, 2012), mientras que la motivación es un tipo de guía de la conducta para llegar a un determinado objetivo (Olazo, 2006). Por último, algunos autores han propuesto que la ansiedad puede ayudar a obtener resultados más óptimos en el contexto del aprendizaje (Strack et. al, 2017; Strack y Esteves, 2015 y Strack et. al, 2015).

#### ***7.1.4 Existe Relación Entre la Motivación y el Rendimiento Académico***

En el presente estudio se encontró que los alumnos que tienen un mayor nivel de motivación en cualquier de sus dimensiones, excepto la amotivación, tienen un mayor rendimiento académico. Este resultado era de esperarse, pues existe diversos estudios que lo han reportado sin importar el nivel, la muestra e incluso el instrumento o el país (Becerra, 2015; Becerra-González y Reidl, 2015; de la Fuente-Mella et. al, 2020; Juárez, 2021; Khalaila, 2015; Lora, 2020; Lozano et. al, 2016; Martínez, 2019; Matos y Lens, 2006; Oyarzún y Valdez, 2020 y Vallejos, 2021).

La única diferencia se encuentra con la dimensión de amotivación que tuvo una relación inversa. Lo que también era un resultado a esperarse y coincide con lo encontrado por Usán y Salavera (2018), quienes además revelaron que la amotivación fue una variable predictora del rendimiento académico. Pues un alumno que no tiene una dirección ni una intención, pues tampoco tendrá conductas que lleven a un buen nivel académico.

#### ***7.1.5 Existe Relación Entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico***

Esta hipótesis no se comprobó, lo que es realmente algo que tomó por sorpresa al investigador. Pues distintos trabajos a lo largo de los últimos años han descrito una relación inversa entre la ansiedad de estudiantes de distintos niveles y el rendimiento académico (Arévalo et. al, 2019; Colunga-Rodríguez et. al, 2021; Hernández-Pozo et. al, 2015; Ramírez et. al, 2018; Lozano et. al, 2016; Noel, 2020 y Vallejos, 2012), incluso antes y durante la pandemia. En el presente estudio, dicho resultado puede deberse a la limitación del instrumento utilizado. Por lo que en otro trabajo con distinto instrumento debería encontrarse la relación. Incluso una limitante más podría ser la muestra de hombres, la cual no fue tan grande como la de las mujeres, por lo que en un estudio con una muestra más pareja y grande podría reportar mejor esta relación.

### **7.1.6 Los Niveles de Motivación y Ansiedad son Diferentes Según Aspectos Sociodemográficos y Escolares**

**7.1.6.1 Turno.** De manera poco sorprendente, los alumnos del turno vespertino tuvieron un rendimiento académico menor que los alumnos del turno matutino. Tiene coherencia con lo reportado por Cárdenas (2011) quien mencionó que en el turno de la tarde existen desigualdades económicas, menores evaluaciones y tasas de deserción, así como de reprobación.

**7.1.6.2 Sexo.** Las mujeres mostraron tener mayores puntuaciones en motivación y en todas las dimensiones de MI y ME así como mayores puntuaciones de ansiedad y de rendimiento académico. Esto coincide con todos los trabajos anteriores que han reportado que las mujeres tienen mayor ansiedad que los hombres Cruz, 2010; García et. al, 2020; González-Salazar et. al, 2016; Martínez-Monteagudo et. al, 2019 y Vallejos, 2012) al igual que en la motivación (Calymayor, 2022). En cuestión de rendimiento académico se mantiene dicha tendencia (Monsiváis y Hernandez, 2021; Bustamante-Ara et. al, 2022). Por su parte los hombres tuvieron una mayor puntuación de amotivación. Esto puede ser consecuencia de los resultados anteriores. Pues tienen menor motivación que las mujeres, entonces de manera inversa tienen mayor amotivación, que es la falta de objetivo al realizar algo.

**7.1.6.3 Haber Reprobado Materias.** Se encuentra también que los alumnos que no han reprobado una materia en lo que llevan del nivel media superior, tienen mayores niveles de motivación total y 5 de sus 6 dimensiones que los alumnos que sí han reprobado. Esto tiene coherencia teórica y empírica ya que los alumnos con mayor motivación dirigirán sus conductas a un objetivo, que es el de no reprobado. Mientras que si la motivación es baja tendrán menor rendimiento académico ((Becerra, 2015; Becerra-González y Reidl, 2015; de la Fuente-Mella et. al, 2020; Juárez, 2021; Khalaila, 2015; Lora, 2020; Lozano et. al, 2016; Martinez, 2019; Matos y Lens, 2006; Oyarzún y Valdez, 2020 y Vallejos, 2021) y en cuestión teórica, la motivación lleva a dirigir y regular la conducta (Santorck, 2014).

Por otro lado, los alumnos que han reprobado alguna materia tienen mayores niveles de amotivación y la explicación es la misma que en el sexo, si tienen menos motivación, mayor será la amotivación.

**7.1.6.4 Contar con Beca.** Se encontró que los alumnos que cuenta con beca tienen una mayor motivación intrínseca al conocimiento que los que no tienen una beca. Esto coincide con la misma teoría donde un alumno motivado tendrá una regulación de sus conductas para llegar a un objetivo (Santrock, 2014). Para futuros trabajos podría ser plausible el investigar las características motivacionales con muestras más grandes de alumnos con y sin beca.

**7.1.6.5 Contar con un Empleo.** Se encontró que los alumnos que trabajan tienen una mayor amotivación que los alumnos que no trabajan. Es importante recordar que la escala EME-E está hecha en el contexto escolar, por lo que un alumno que trabaja saldría más bajo dado que sus prioridades podrían ser laborales y no académicas.

**7.1.6.6 Tener Hermanos.** No se encontraron diferencias en esta variable sociodemográficas. Esto puede ser debido a que no influye realmente el tener hermanos, pero quizás en un futuro trabajo podría investigarse la influencia de la relación que tienen con los hermanos.

**7.1.6.7 Escolaridad del Padre y de la Madre.** No se encontró ninguna diferencia en esta variable sociodemográfica. Por lo que entonces no influye hasta donde estudiaron los padres. Es interesante ya que en trabajos de otros fenómenos como la comprensión lectora si se encuentran estas diferencias (Guerra-García et. al, 2021).

**7.1.6.8 Horas Empleadas en Tareas Escolares.** Tampoco se encontraron diferencias significativas. Esto puede ser algo importante a investigar en el futuro, dado que teóricamente los alumnos que dedican más horas deberían tener mayores niveles de motivación, dado que esta guía y dirige la conducta a una meta (Santrock, 2014 y Deci y Ryan 2000b). Esto puede deberse también a que los cuestionarios se aplicaron casi al inicio del semestre por lo que no tenían muchas actividades académicas para hacer y de ahí considerar sus horas de estudio.

Con esto finaliza la parte uno del proyecto y a continuación se discute la parte dos que fue la intervención realizada.

### ***7.1.7 Resultados descriptivos***

En el presente estudio, se encontró que el 34.6% de los estudiantes de la escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec, presentan un nivel de ansiedad grave. Este porcentaje es más grande que lo encontrado por Guajardo et. al (2021), quien describió

que una quinta parte de los alumnos de una escuela preparatoria, presentaban ansiedad. Pero a su vez, el resultado actual es similar al porcentaje de prevalencia de ansiedad generalizada reportado por Gaitan-Rossi et. al. (2021), quien encontró una prevalencia de la ansiedad generalizada entre 31 y 33% en México. De igual modo es muy similar a lo reportado por Guardado (2021). Dicho autor halló en una muestra de estudiantes universitarios, que 87.5% tenía un nivel de ansiedad fuera de lo normal. Frayre et. al (2021) en el mismo nivel reportaron que el 42.21% tenían algún tipo de ansiedad. Ruvalcaba et. al (2021) localizaron en el TEC de Monterrey campus Guadalajara, que el 35.8% de los estudiantes mostraban síntomas de ansiedad e insomnio. Esta similitud en la prevalencia de la ansiedad, a pesar de ser distintos niveles educativos, indica que no se ha intervenido en disminuir la sintomatología ansiosa en los estudiantes y que se arrastra hasta los niveles más arriba de la educación en México.

Es importante tener en cuenta datos encontrados antes de la pandemia y aquí se puede rescatar el trabajo de Quiñones et. al (2015). Estos autores hallaron en una muestra de estudiantes de bachillerato del norte de Jalisco, que solo el 0.3% de los estudiantes tenían ansiedad grave. Por su parte Duarte (2018) reportó que el 70% de los alumnos de primer ingreso al bachillerato presentaban una ansiedad-estado alto y un 40% un alto nivel de ansiedad-rasgo y por último Granados (2020) ubicó en 2018, una prevalencia de la ansiedad del 31.4%.

Al comparar el resultado de 34.6% de este trabajo, con publicaciones antes de la pandemia se encuentra que era menor antes (Quiñones et. al, 2015), pero en algunas ocasiones puede ser mayores (Duarte, 2018), mientras que, al comparar con trabajos durante la pandemia, el nivel es similar (Gaitan-Rossi et. al, 2021; Guardado, 2021 y Ruvalcaba et. al, 2021) y mayor en algunos otros (Frayre et. al, 2021). El presente trabajo se realizó después de la pandemia, ya que los alumnos tomaban clases 100% presencial. Por lo que puede concluirse, que aun en educación presencial, se arrastran las consecuencias negativas de la pandemia en el bienestar psicológico de los alumnos. Se puede observar en el porcentaje de alumnos con ansiedad grave.

Comparando con trabajos a nivel latinoamericana, en Perú Noel (2020) encontró en estudiantes de secundaria que el 50% tenía un nivel de ansiedad alta, siendo incluso mayor que lo reportado en este trabajo a nivel media superior. Pero en Ecuador Solís y Gonzales (2018), antes de pandemia, hallaron que el 34.4% de los alumnos presentaba un nivel alto y preocupante de ansiedad.

Arévalo et. al (2019) en su metaanálisis reportaron, antes de 2017, una prevalencia de ansiedad en Colombia 34 al 76.2%. Mientras que en América Latina en general, hallaron una prevalencia de 22.4 a 38.8%. Como puede observarse, antes de la pandemia en América latina, ya había porcentajes parecidos a lo encontrado durante la pandemia en México y en este trabajo realizado después.

En el tema de la motivación, a pesar de existir más tesis que han medido la motivación en alumnos de bachillerato en el Estado de México (Calymayor 2022; Juárez, 2021 y Martínez, 2019), hasta ahora ninguna obtuvo puntuaciones por niveles. Por lo que, en este trabajo, se hizo una categorización y se encontró que el 23.9% de los estudiantes, tienen un nivel alto de MI a las metas según las puntuaciones obtenidas en este estudio. Así mismo se halló una diferencia bastante amplia en la media de motivación total, pues fue de 79.43 mientras que Calymayor (2021) reportó una media de 99.97. Por su parte las medias de las dimensiones de la MI son diferentes, ya que Calymayor (2021) se basó en el instrumento utilizado en Perú, el cual mantiene las 7 dimensiones de la motivación según la teoría de la autodeterminación, mientras que en el actual trabajo se utilizó la versión validada en México que perdía la dimensión de MI a las experiencias. Por lo que comparar sus medias no sería posible ya que los ítems de MI a las experiencias se repartieron en otras dimensiones. No se puede comparar una puntuación total con el trabajo de Juárez (2021) y Martínez (2019) ya que no obtuvieron una puntuación total de la motivación.

Al comparar las dimensiones de la motivación con el trabajo de Martínez (2019) se encuentran puntajes muy similares con el trabajo actual.

Terminada la discusión de la parte uno del trabajo, se continua la discusión de los resultados de la intervención realizada.

## **7.2 La intervención tiene un efecto sobre la motivación**

### ***7.2.1 Existen relación entre motivación y expectativas académicas***

Esta hipótesis fue corroborada parcialmente, dado que no existió una correlación entre la motivación general y las expectativas académicas, pero si con algunas de las dimensiones de la motivación. Como lo fue la Mi total y la MI a las metas, donde a mayor motivación mayores expectativas académicas. Este resultado coincide con lo reportado por Manzano-Sánchez et. al (2021) quienes encontraron que los alumnos con mayores expectativas académicas puntuaban significativamente más altos en motivación intrínseca.

Por su parte la amotivación tuvo una relación inversa, por lo que un alumno con mayores expectativas académicas tendrá menos amotivación.

Este resultado coincide con las propias teorías, que dictan que un alumno con expectativas podrá dictar y regular mejor su conducta (Reeve, 2010). Incluso fuera de la teoría de la autodeterminación se mantiene esta línea, pues Tolman en su teoría de la expectación también enmarcó que es la motivación la que genera una meta (Paredes-Olay y López, 2004), también la teoría de las expectativas de Vroom menciona que una persona tendrá mayor motivación si tiene una expectativa positiva y piensa que puede cumplirla y que tendrá una recompensa más grande que su esfuerzo (Chiavenato, 2009).

### ***7.2.2 Existen diferencias en los niveles de motivación antes y después del taller***

Esta hipótesis se corrobora, pues a pesar de que las 6 dimensiones de la motivación no tuvieron cambios significativos, se encontró un cambio en la puntuación de motivación total. Por lo que se puede aseverar que la intervención fue un éxito.

Estos resultados están en concordancia con lo que reportó Brandenberger et. al, (2018) quien reportó que cuando se interviene trabajando solo con los estudiantes, los resultados serán menos eficaces que si se trabajan con profesor y alumno. Se debe recalcar que cuando el autor trabajó solo con los alumnos, la motivación intrínseca y extrínseca disminuyó, mientras que, en el presente estudio, esto no sucedió. Esto puede deberse a las divergencias metodológicas, dado que el estudio de Branderberger duro un año completo y el estudio presente tuvo duración de 3 meses. De igual modo la intervención actual se basó en las metas mientras que Brandenberger et. al (2019) tuvo una intervención basada en la regulación de emociones dentro del aprendizaje.

Es importante aquí recordar que la motivación se midió desde la teoría de la autodeterminación y aunque se buscó intervenir principalmente desde esa teoría, se extrajeron puntos relevantes de otras teorías. De igual modo se debe recordar que la teoría de Deci y Ryan no se cierra a este tipo de multimodelos, de hecho, las intervenciones de este tipo, han sido las más realizadas en el campo (Lazowski y Hulleman, 2016)

Ahora bien, se debe retomar el trabajo de Wang (2012) quien intervino en un grupo de estudiantes a partir del aprendizaje cooperativo y logrando que los alumnos vieran el éxito como consecuencia de un trabajo duro y consiguió cambios positivos, mientras que en el trabajo actual se buscó reforzar lo cooperativo entre los alumnos, además de que

plantearan acciones que los llevaran a sus metas, por lo que visualizaron mejor un éxito a partir de acciones y esfuerzos propios.

De igual modo, el presente taller se basó en fomentar la autonomía, que los alumnos participaran por sí mismo. Esto con ayuda de dar instrucciones intrínsecas como lo propone Schaffner y Schiefele (2007) y que reportaron más interés por parte de los alumnos al igual que en el presente trabajo. Esto mismo lo reporta Lazowski y hulleman (2016).

El taller también buscó fomentar metas intrínsecas en los alumnos que pudieran satisfacer sus necesidades psicología básicas, como lo proponen Ryan y Deci, 2000b) y aunque no aumentaron las expectativas académicas ni la motivación intrínseca, puede observarse la influencia indirecta en la motivación total.

Se rescata también lo propuesto por Piumatti (2018) quien menciona que los programas de intervención deben centrarse en alentar a los estudiantes a lograr sus objetivos, justo como se hizo en el programa actual y se encuentra una mejora en la motivación total. Esta propuesta de mejorar la motivación a partir de metas también se basa en la propuesta de Boiler et. al, 2013) quien demostró que las metas promueven un mejor bienestar.

También este taller se centró específicamente en las metas personales y dio un resultado exitoso como lo proponen Martin (2008) y O'Mara et. al (2006), quienes mencionan que cuando se interviene en algo global los resultados no son lo esperado, mientras que trabajando un tema específico se consiguen mejores resultados.

#### ***7.2.4 Existen diferencias en las expectativas académicas antes y después del taller***

Esta hipótesis no fue corroborada dado que no se encontró una diferencia significativa. Esto pudo ser debido a que el taller no se enfocó en cambiar las metas que ya tenían planeadas (en caso de tenerlas) sino de analizar las que ya tenían y construir todo un plan con metas a corto y mediano plazo. Por lo que no se mejoró en si lo que esperaban lograr a futuro, sino la forma de llegar ahí.

A nivel teórico también tiene sentido el resultado, pues desde la teoría de las expectativas de Vroom, los objetivos medios (que en este caso serían las metas a corto y mediano plazo) no tienen una importancia para el alumno dado que aún no generara un resultado (Chiavenato, 2009). Pero se puede inferir que si tendrán un valor para motivar,



pues desde la teoría cognitiva social de la motivación se plantea que las expectativas son las que inician y regulan la conducta (Reeve, 2010). Sin una en específico simplemente no se iniciarán las acciones que llevan a algo.

Por último, desde la teoría de motivación de logro, la expectativa también toma un punto importante, pues la persona no guiara sus conductas a una meta sino tiene la expectativa de que llegar a un objetivo exitoso (Palmero et. al, 2010).

Con todo lo revisado, se encuentra una concordancia en el resultado, dado que los alumnos no cambiaron su expectativa en sí, pero si trabajaron los procesos para llevar a una meta, por lo que teniendo su meta inician su conducta y la regulan, además de que con la expectativa que ya tenían tienen una mayor motivación para hacerlo. Recordar que se encontró en la muestra pretest que las expectativas académicas mantuvieron una relación con la MI.

Una limitante entonces del presente trabajo es la falta de intervención en las expectativas, pues tratar de que los alumnos tengan una y aparte la mejoren daría un mejor resultado para mejorar su motivación. Por tanto, en futuros trabajo esto podría ser un concepto para añadir en la intervención.

## Conclusiones

A continuación, se realiza un breve resumen de los encontrado por hipótesis, con una conclusión sobre el aporte para el campo de la educación y una perspectiva futura.

### **Existe una Relación entre la Motivación y la Ansiedad en Estudiantes de Bachillerato**

#### ***Existe Relación Entre la Motivación Intrínseca y la Ansiedad***

En el trabajo actual se encontró que solo en las mujeres existe una relación entre la motivación intrínseca y la ansiedad. Por lo que, en esta muestra, las mujeres podrían mostrar menos ansiedad si se aumenta su motivación. Al no encontrar la relación en toda la muestra, queda abierta la posibilidad de que en un trabajo futuro con mayor número de participantes y aún más homogeneidad entre hombres y mujeres se encuentra la relación que distintos trabajos han planteado en diferentes niveles.

Lo encontrado en el presente estudio pone en pie que se realicen intervenciones en los alumnos, incluso para que en un futuro se prevenga un bienestar psicológico negativo. Ya que alumnos motivados tendrán menos repercusiones negativas de la ansiedad y depresión.

La motivación intrínseca es la motivación que se recomienda debe tener un alumno para realizar sus actividades ya que la motivación viene del propio placer y gusto por hacer las cosas, por aprender o por las metas que tiene, por ello también queda un campo de estudio para conseguir elevar este nivel de motivación, para promover aún más su intervención directa.

La motivación intrínseca puede ser la puerta a un mayor bienestar psicológico ya que un alumno motivado de manera interna podrá saber redirigir emociones negativas y fenómenos como la ansiedad para buscar soluciones ya que disfruta el proceso de sus actividades.

### ***Existe Relación Entre la Motivación Extrínseca y la Ansiedad***

En el presente estudio no se encontró la relación, entre ME y ansiedad, pero si entre la amotivación y la ansiedad en toda la muestra, por lo que un alumno con mayor amotivación tendrá más ansiedad.

Es por ello que intervenir en que los alumnos se motiven, ya sea de manera intrínseca o extrínseca, puede proporcionar una prevención a los efectos negativos de la ansiedad. Incluso el alumno motivado podrá buscar herramientas para solucionar alguna situación problemática y la ansiedad no tendrá acciones desadaptativas tan complejas.

De igual modo, cabe mencionar, que la motivación de tipo extrínseca no es recomendada que domine la motivación de los alumnos, dado que viene de presiones externas por lo que puede provocar que el estudiante sufra más ansiedad en momentos complicados ya que la actividad que hace no es de su agrado, pero tendrá la sensación de cumplir obligatoriamente.

En futuras intervenciones se recomienda no fomentar completamente este tipo de motivación. Incluso podría llevarse esto a la educación paterna, dado que muchos padres suelen motivar de este modo a sus hijos. Entonces la intervención en motivación intrínseca sobre la extrínseca no se limita al ámbito académico sino al campo familiar y hasta el laboral. En futuros trabajos se puede analizar la relación de la motivación intrínseca y extrínseca con el estrés laboral y el Burnout en trabajadores.

Se concluye entonces que en los alumnos se puede iniciar la motivación en lo extrínseco, pero se debe buscar pasar a la motivación intrínseca para fomentar mayor bienestar.

### ***Existe Relación Entre la Motivación General y la Ansiedad***

No se encontró relación entre la motivación general y la ansiedad. Lo que puede ser solo un inicio para el campo de investigación de esta índole, dado que en México solo existen 2 trabajos que lo han hecho, pero a lo largo del mundo se ha reportado esta relación en el nivel primaria, secundaria y universidad. Por lo que el nivel medio superior tanto en

México como en el mundo queda aún como incógnita. Pero es lógico pensar que si se ha reportado en niveles inferiores y superiores debe también estar en el bachillerato.

Actualmente la motivación en México no se ha estudiado como en otros países y esto se denota con los poco o casi nulos trabajos encontrados en México sobre la relación con variables como el estrés ansiedad y depresión, por ello se exhorta a que se hagan estudios para identificar las posibles relaciones, así como analizar posibles predicciones.

Esto ayudara al campo educativo a identificar intervenciones más adecuadas como modo de prevención de la ansiedad, depresión y estrés de manera desadaptativa.

Por último, este trabajo fomenta la investigación de asociaciones entre motivación y otras variables psicológicas, ya que podría incentivar hasta modos de intervenir a nivel clínico, pues desde la teoría de la autodeterminación se ha propuesto ya dicha intervención en consultorio, con adolescentes o adultos. Como se mencionó anteriormente la relación entre la motivación y ansiedad no se limita al campo académico, sino laboral y familiar como puntos para investigar e intervenir más adelante.

### ***Existe Relación Entre la Motivación y el Rendimiento Académico***

Se encontró relación positiva con la motivación general y cinco de las seis dimensiones, por lo que alumnos más motivados tendrán mejor rendimiento académico. Esto exhorta a que la motivación es un parteaguas para un mejor bienestar en los alumnos.

Por su parte la dimensión de la amotivación mostro una relación inversa por lo que alumnos más amotivados tendrán menos rendimiento así que se confirma que motivar un alumno dará beneficios.

En un futuro cuando se intervenga en toda una escuela se encontrarán mejores estadísticas para las escuelas y lo mejor de todo es que se puede motivar sin tener que invertir tanto tiempo o recursos.

### ***Existe Relación entre la Ansiedad y el Rendimiento Académico***

No se encontró esta asociación, lo que puede explicarse por el instrumento utilizado en el estudio. Por lo que en futuros trabajos se recomienda utilizar otro tipo de instrumentos como lo es el ISRA y el IAES, o incluso el IDARE ha mostrado relación significativamente la ansiedad con el rendimiento académico.

### ***Los Niveles de Motivación y Ansiedad son Diferentes Según Aspectos Sociodemográficos y Escolares***

Se encontró que los alumnos de la mañana tienen un mayor promedio académico que los alumnos de la tarde. Puede ser un indicativo del descuido que hay en ese turno y se recomienda que se analicen los factores que incentivan tales diferencias o los factores que faltan para mantener una calidad igual en el plantel.

Se encontró que las mujeres tienen mayor motivación, ansiedad y rendimiento académico que los hombres, lo que ya se ha reportado tiempo atrás. Se recomienda que se busque incentivar una reducción en ansiedad en las mujeres, así como motivar más a los hombres.

Al encontrar que alumnos que no han reprobado tienen mayor motivación que los que si san reprobado, se concluye que la motivación puede fomentar que no se llegue a la reprobación por lo que si se motiva desde antes de empezar las evaluaciones se podría encontrar menor número de reprobados en esta y otras instituciones educativas.

Los alumnos que cuentan con beca tienen mayor motivación intrínseca al conocimiento que los que no tienen beca, se concluye que si se incentiva que los alumnos estudien pro el placer de aprender y conocer más tendrás más posibilidades de obtener apoyos educativos y en un futuro tener mejores profesionales.

Los alumnos que trabajan tienen una mayor amotivación, por lo que sería importante juntar los apoyos académicos para que los alumnos tengan que trabajar e incentivar la motivación en ellos, en un futuro esto decrementaría la deserción escolar.

Al no encontrar nada referente a tener hermanos, escolaridad de padres u horas dedicadas a tarea escolares se concluye que no afectan en la motivación o ansiedad de los estudiantes, por lo que podría descartarse para futuras investigaciones.

A continuación, se concluye la intervención realizada.

## **La Intervención Tiene un Efecto Sobre La Motivación**

### ***Existe Relación Entre las Expectativas Académicas a Futuro y la Motivación***

Se encontró una relación significativa y positiva con la Motivación intrínseca total y a las metas. Por lo que se concluye que los alumnos con estas expectativas tendrán mayor motivación o viceversa, entonces una forma de intervenir en el futuro puede ser por medio de aumentar sus expectativas académicas, para que piensen y se convenzan de que pueden conseguir algo positivo de sus esfuerzos.

### ***Existen Diferencias en los Niveles de Motivación Antes y Después del Taller***

Se encontró que los alumnos no cambiaron significativamente su motivación intrínseca ni extrínseca, pero si su motivación general por lo que se cumple con el objetivo del taller aplicado. Esto exhorta a que se replique la intervención realizada en otros grupos y grados de bachillerato para conocer su funcionalidad e incluso trabajar de manera longitudinal para conocer hasta qué punto los cambios positivos se mantienen.

En el futuro intervenir basado en las metas puede proporcionar el efecto preventivo en los alumnos contra la ansiedad, depresión y estrés si se consigue expandir el campo de conocimiento e intervenciones.

Los alumnos que están motivados buscarán formas de resolver problemáticas presentadas en su camino, con tal de llegar a su objetivo, porque ya motivados saben lo que quieren y sabrán aprender de los obstáculos.

También se concluye que los alumnos que ya tienen metas establecidas no recibieron positivamente el taller pues se aburrían o sintieron frustrados. Por lo que en el futuro se podría separar a los alumnos con y sin metas, por ello también queda pendiente para futuras investigaciones el medir el nivel de metas de los alumnos.

Por último, se recomienda que en futuros trabajos se hagan talleres más largos, entre 12 y 15 sesiones podría dar mejores resultados. Más de ese número podría causar molestia en los alumnos.

### ***Existen Diferencias en las Expectativas académicas a Futuro Antes y Después del Taller***

Después de la intervención no se encontró un cambio significativo en las expectativas académicas de los estudiantes. Se concluye que al no tratar los resultados posibles sino lo necesario para llegar a un objetivo, no se cambia la expectativa. En un futuro trabajo trabajar ambas cosas podría dar un mejor resultado en la motivación del alumnado.

Una limitante importante en el proyecto fue que no hubo una individualización de la información pues el grupo era de más de 50 personas. Conseguir ayudar a evaluar metas y expectativas de manera individualizada podría dar mejor resultados, por lo que grupos pequeños en futuros trabajos también se queda como una mejor posible.

### **Conclusiones personales**

Con todo lo revisado y lo trabajado en el presente proyecto, como autor, encuentro relevante seguir investigando las relaciones y predicciones de la motivación con otras variables.

Soy una persona convencida de que la motivación es un parteaguas para el bienestar psicológico. Pero en México esto no se ha trabajado tanto, por lo que queda todo un campo de investigación.

Pienso que la motivación es como una guía que puede llevar al éxito y bienestar positivo, pero la falta de esta puede ser como un monstruo que arrastra a la angustia, presión y frustración.

En el futuro, las intervenciones en la motivación podrían ser la prevención de la deserción escolar, el estrés, la reprobación, la depresión, la ansiedad y ¿por qué no? hasta de la misma felicidad.

Por último, se debe guiar a las personas, a hacer actividades por el placer propio, de aprender, de conocer o de hacer. Si se sigue incentivando el hacer algo solo por una razón externa, llegan los problemas que pueden llevar al fracaso. Con esto se llega al final del trabajo.

## Referencias

- Aguilar, P., Mudarra, R., Alberola, S., & Rojas, C. (2013). Ansiedad y motivación de logro en estudiantes universitarios: un estudio correlacional. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 11-16.  
<http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.27597>
- Ahmetović, E., Bećirović, S., & Dubravac, V. (2020). Motivation, Anxiety and Students' Performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-289.  
<http://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Albor-Chadid, L. I. y Rodríguez-Burgos, 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. *Revista Eleuthera*, 24(1), 56-85.  
<http://doi.org/10.17151/elev.2022.24.1.4>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Antón, A. M., & Rodríguez, G. S. (2012). Las teorías sobre la motivación y su aplicación a la actividad física y el deporte. *Lecturas: Educación física y deportes*, (164), 8-8.  
<http://www.efdeportes.com/efd164/las-teorias-sobre-la-motivacion-y-el-deporte.htm>
- Aparicio, M. del P., Cargua, N., Jiménez, C. E., & García, J. M. (2020). El rechazo escolar y la ansiedad cognitiva. *European Journal of Health Research*, 6(1), 75-84.  
<https://doi.org/10.30552/ejhr.v6i1.203>
- Aquino, M., & Guerreros, Y.P. (2018). *Motivación de logro y estilos de aprendizaje en estudiantes de centros educativos de Ayacucho*. [Tesis de licenciatura. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)]. Repositorio institucional Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. <https://doi.org/10.19083/tesis/625007>



- Arévalo, E., Castillo-Jiménez, DA, Cepeda, I., López, J., & Pacheco, R. (2019). Ansiedad y depresión en estudiantes universitarios: relación con el rendimiento académico. *Revista Interdisciplinaria de Epidemiología y Salud Pública* , 2 (1), e-022. <https://doi.org/10.18041/2665-427X/ijeph.1.5342>
- Arredondo, I. (2013). Propuesta de un taller para mejorar el aprovechamiento escolar en alumnos de secundaria. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2013/abril/0691561/0691561.pdf>
- Arribasplata, J. (2019). *Taller “Descubro mis recursos” en la ansiedad rasgo/estado en estudiantes de una institución educativa de Trujillo*. [Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional Universidad César Vallejo. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32767/arribasplata\\_ci.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/32767/arribasplata_ci.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ayuso, J. L. (1988), *Trastornos de angustia*. Martínez Roca.
- Basantes, D., Villavicencio, L., Alvear, R., Arteño, R., Valdez, E. (2011). Ansiedad y depresión adolescentes. *Revista Boletín Redipe*, 10 (2), 182-189. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1205/1122>
- Basco, L. M., & Han, S.-H. (2016). Self-esteem, Motivation, and Anxiety of Korean University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1069-1078. <https://doi.org/10.17507/jltr.0706.02>
- Batista Silva, A., Gálvez Espinos, M., & Hinojosa Cueto, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(2), 376-386. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n2/mgi17210.pdf>
- Bautista, J. (2019). *Diseño, desarrollo y evaluación de un taller para la reducción de ansiedad escolar*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de

México. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat02029a&AN=tes.TES01000789136&lang=es&site=eds-live>

Becerra, E. (2015). *Motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/89030>

Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html>

Becerra-González, C. E., & Morales Ballesteros, M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 135-153. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732015000200009&script=sci_arttext)

Beloch, A., Sandin, B., & Ramos, F. (2009). *Manual de Psicopatología. Volumen II*. McGraw Hill.

Bertoglia, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4 (1), 13-18. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/18/18>

Bojórquez, C. y Moroyoqui, S. (2020). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 41(13), 7-13 <http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411307.html>

- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC public health*, 13(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos educativos: revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/217946/Botella.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bradenberger, C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education* volume, 33, 295–317 . <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1007/s10212-017-0336->
- Bustamante-Ara, N., Russell J., Godoy-Cumillaf A., Merellano-Navarro E., & Uribe N. (2020). Rendimiento académico, actividad física, sueño y género en universitarios durante la pandemia-2020. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(53), 109-131. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i53.1897>
- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Martínez, S. R., Aguin, I. P., & Millán, P. G. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and psychology*, 3(1), 75-87. <https://scholar.google.com/scholar?oi=bibs&cluster=4471339555088444683&btnl=1&hl=es>
- Calymayor, A. (2022). *Motivación escolar y autoconcepto en estudiantes del nivel medio superior*. [Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio institucional Universidad autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/112532>
- Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 801-827. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14019000007.pdf>

- Cecilio, D., & Alvez, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17 (3), 447-455.  
<https://www.scielo.br/j/pusf/a/FJwBDbsprfkmRWgkmYBt7cx/?format=pdf&lang=es>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional es la dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Chóliz (2004). *Psicología de la Motivación: el proceso motivacional*. Universidad de Valencia <http://www.uv.es/~cholz>
- Clarck, D., & Beck, A. (2012). *Terapia cognitiva para los trastornos de ansiedad*. Desclée de Brouwer.
- Cofer, C. N. & Appley, M. H. (1964). *Motivation: Theory and research*. Wiley
- Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J. C., Vázquez-Juárez, C. L., & Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>
- Conti, N. A. & Stagnaro, J. C. (2007). *Historia de la ansiedad: textos escogidos*. Polemos
- Coste, J., & Granger, B. (2014). Les problemes mentaux dans les écrits médicaux anciens: méthodes de caractérisation et application aux consultations françaises du xvie siècle xviiiè siècle. *Annales Médico-Psychologiques*, 172 (8), 625-633.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.amp.2013.07.006>
- Crocq, M. A. (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues in clinical neuroscience*, 17 (3), 319-325. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/macrocq>
- Cruz, B. (2010). *La ansiedad ante las Pruebas Estandarizadas Externas* [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Google académico.  
[https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570436/DocsTec\\_11354.pdf?sequence=1](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570436/DocsTec_11354.pdf?sequence=1)

- Cuellar, M.L., Martínez, R., Brito, M., & Molestoso, P. (2018). Adaptación y validación de la escala de motivación escolar en los alumnos del bachillerato ICT. *Mar Adentro*, (39), 63-75. [https://issuu.com/mar-adentro/docs/mar\\_adentro\\_39\\_bd39523fed5efe](https://issuu.com/mar-adentro/docs/mar_adentro_39_bd39523fed5efe)
- Cuzco, J. y Mesa, J. (2020). *Niveles de ansiedad y depresión según variables sociodemográficas en estudiantes de bachillerato en una unidad educativa. [Tesis de Pregrado. Universidad de Cuenca]*. Repositorio institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/34467>
- Davidoff, L. (1989). *Introducción a la psicología*. McGraw Hill.
- de la Fuente-Mella, H., Guzmán, C., Crawford, K., Foschino, G., Crawford, B., Soto, R., León, C., Cisternas, F., Monfroy, E., Becerra-Rozas, M., & Elórtegui-Gómez, C. (2020). Analysis and prediction of engineering student behavior and their relation to academic performance using data analytics techniques. *Applied Sciences*, 10(20), 7114. <https://doi.org/10.3390/app10207114>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Díaz, I. (2020). Evidencias de validez estructural y fiabilidad de la Escala Multidimensional de Ansiedad. *Revista de psicología*, 19(2), 148-166. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe064>
- Díaz, I., & De la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: revisión y delimitación conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009167>
- Dorsch, F. (2002). *Diccionario de Psicología*. Herder
- Duarte, A. (2019). *Nivel de ansiedad en adolescentes de nuevo ingreso al bachillerato general de educación media superior. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]*. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/109705>

- Esposito-González, C., Almagro, B., tornero, I., & López, C. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 17 (174), 1-24.  
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7068/1/2012%20Exp%C3%B3sito-Gonz%C3%A1lez%2C%20Almagro%2C%20Tornero%20y%20S%C3%A1enz-L%C3%B3pez.pdf>
- Eysenck, H. J. (1968). A theory of the incubation of anxiety-fear responses. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 309-321. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(68\)90064-8](https://doi.org/10.1016/0005-7967(68)90064-8)
- Feist, J. & Feist, G. (2006). *Theories of Personality*. McGraw Hill
- Fernández, C., & del Pilar, A. (2019). *Estilo motivacional docente, tipo de motivación, autoeficacia, ansiedad y rendimiento en matemáticas*. [Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica de Perú]. Repositorio institucional Universidad católica de Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15349>
- Fishbach, A. (2021). Discurso presidencial de la Sociedad para la Ciencia de la Motivación: ¿Podemos aprovechar la ciencia de la motivación para motivarnos a nosotros mismos?. *Ciencia de la motivación*, 7 (4), 363–374.  
<https://doi.org/10.1037/mot0000243>
- Florian, S. & Vázquez, L. (2019). *Ansiedad y autoeficacia académica en estudiantes de un instituto superior tecnológico en Lima*. [Tesis de licenciatura. Universidad Ricardo Palma]. Repositorio institucional Universidad Ricardo Palma.  
<https://hdl.handle.net/20.500.14138/3219>
- Frayre, O., Arteaga, A., & Villapudua, K. (2021). Diagnóstico de ansiedad escolar en estudiantes universitarios y el impacto en su desempeño académico. En A. Barraza, K. Castillo & M. Ortega (Coord), *Aproximaciones al estudio de las variables patológicas de la salud mental* (pp. 149-180). Universidad Pedagógica de Durango.
- Freud, S. (1915). *Instincts and their vicissitudes*. En Collected papers IV.

- Furlan, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v22n1/v22n1a06.pdf>
- Gaitán-Rossi, P., Pérez-Hernández, V., Vilar-Compte, M., & Teruel-Belismelis, G. (2021). Prevalencia mensual de trastorno de ansiedad generalizada durante la pandemia por Covid-19 en México. *Salud pública de México*, 6 (4), 478-485. <https://doi.org/10.21149/12257>
- Gallardo, J. (2022). *Ansiedad y motivación durante la pandemia en estudiantes de Tercer Grado de la Institución de Educación Secundaria Jaén de Bracamoros*. [Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/79818>
- Gamarra, F. (2021). *Ansiedad y la motivación en tiempos de pandemia Covid-19 en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Pimentel*. [Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54106>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Garcés, J.(2019). *Intervención en motivación escolar en segundo ciclo de Educación general básica*. [Tesis de maestría. Universidad del Desarrollo]. Repositorio institucional Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/3045/Intervenci%C3%B3n%20en%20motivaci%C3%B3n%20escolar%20en%20segundo%20ciclo%20de%20Educaci%C3%B3n%20General%20B%C3%A1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, A. (2013). *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*. [Tesis de maestría. Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/3972>

- García, J. M., Jiménez, C. E., Cargua, N., & Aparicio, M. del P. (2020). Diferencias en ansiedad escolar en alumnado ecuatoriano de bachillerato según sexo y curso. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 8(1), 37–46. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v8i1.129>
- García, M. (2018). *Relación entre motivación de logro y la ansiedad en los estudiantes de secundaria de la institución educativa San Jacinto del distrito de San Jacinto–Tumbes, 2016*. [Tesis de licenciatura. Universidad Católica de los Ángeles Chimbote]. Repositorio institucional Universidad Católica de los Ángeles Chimbote. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/4453>
- García, T. (2016). *Ansiedad rasgo y ansiedad estado y programa de intervención en técnicas de relajación*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2016/mayo/0745060/Index.html>
- García, V. (2012). *La motivación laboral, estudio descriptivo de algunas variables*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental. Universidad de Valladolid <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1144>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., & Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Psicología Conductual*, 16(3), 413-437. [https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Redondo-3/publication/298949655\\_Assessment\\_and\\_treatment\\_of\\_school\\_phobia\\_in\\_children\\_and\\_adolescents/links/57e150d908ae4c1b5b1f9c2b/Assessment-and-treatment-of-school-phobia-in-children-and-adolescents.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Redondo-3/publication/298949655_Assessment_and_treatment_of_school_phobia_in_children_and_adolescents/links/57e150d908ae4c1b5b1f9c2b/Assessment-and-treatment-of-school-phobia-in-children-and-adolescents.pdf)
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717169021.pdf>
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., & Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico?. *Revista*



*Iberoamericana de psicología y salud*, 4(1), 63-76.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245126428003>

- Garrison, M. y Loredó O. (2002). *Psicología*. McGraw Hill.
- Giardini, A., Baiardini, I., Cacciola, B., Maffoni, M., Ranzini, L., & Sicuro, F. (2017). *Comprende la psicología. Sigmund Freud*. Salvat
- Girardi, P., Pardo, R., Rivas, V., Trueba, A., Mur, D. A., Andrés, J., & Vargas, P. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Scielo*, 16, 299–325. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v16n2/v16n2\\_a04.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v16n2/v16n2_a04.pdf)
- González, L. (2007). *La motivación y su historia*. Mendive. *Revista de Educación*, 6(1), 24-28. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v26n2/v26n2a4.pdf>
- González-Martínez, M. T. (1993). Aproximación al concepto de ansiedad en psicología: Su carácter complejo y multidimensional. *Aula: Revista de Pedagogía de La Universidad de Salamanca*, 5, 9-22.
- González-Salazar, E., Timón-Guzmán, K., & Riveros Munévar, F. (2016). Relación entre tipos de colegio y niveles de ansiedad en una muestra de escolares bogotanos. *Pensando Psicología*, 12(19), 69-79. <https://doi.org/10.16925/pe.v12i19.1329>
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631–645. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Gracián, B. (2012). *Teorías sobre la motivación*. Fundación factor huma. [https://factorhuma.org/attachments\\_secure/article/9624/teories\\_sobre\\_la\\_motivacio\\_cast.pdf](https://factorhuma.org/attachments_secure/article/9624/teories_sobre_la_motivacio_cast.pdf)
- Granados, J., Gómez, O., Islas, M., Maldonado, G., Martínez, H., & Pineda, A. (2020). Depresión, ansiedad y conducta suicida en la formación médica en una universidad en México. *Investigación en educación médica*, 9(35), 65-74. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20224>
- Gross, R. (2012). *Psicología. La ciencia de la mente y la conducta*. Manual moderno.

- Guajardo, J. M., Rivera, M. T., & Solis, A. V. (2021). Ansiedad en Estudiantes del Nivel Medio Superior Universitario y Estrategias de Afrontamiento. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(12), 73. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n12p73>
- Guardado, L. (2021). Escala de ansiedad manifiesta en adultos (AMAS-C). *Gente Clave*, 5(1), 60-77. <http://revistas.ulatina.edu.pa/index.php/genteclave/article/view/132>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1177/08295735211055355>
- Guerra-García, J., Saldívar-Llanos, A., & Sandria-López, S. (2021). Evaluación de comprensión lectora, uso de estrategias y su relación con variables académicas y sociodemográficas en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 3(2), 360–373. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.005>
- Guerrón Pérez, E. T. (2015). *Guía didáctica de estrategias en arte terapia para el trabajo con adolescentes entre las edades de 16-18 años que presenten ansiedad del colegio fiscal "Octavio Cordero Palacios"* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4969>
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of educational research*, 94(5), 284-290. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1080/00220670109598764>
- Hanns, L. (2001). *Diccionario de términos alemanes de Freud*. Lumen
- Hartmann, PM, MD. (2022). Anxiety. *Magill's Medical Guide (Online Edition)*. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89093346&lang=es&site=eds-live>
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley
- Hellriegel, D. & Slocum, J. (2009). *Comportamiento organizacional*. Cengage Learning.

- Hernández-Pozo, M. D. R., Ramírez-Guerrero, N., López-Cárdenas, S. V., & Macías-Martínez, D. (2015). Relación entre ansiedad, desempeño y riesgo de deserción en aspirantes a bachillerato. *Psychología. Avances de la disciplina*, 9(1), 45-57. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-23862015000100004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862015000100004)
- Howard J. L., Bureau J., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*. Advance online publication. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1177/1745691620966789>
- Huayhualla, M. (2022). *Relación entre motivación de logro y ansiedad en estudiantes de un centro educativo técnico productivo, Ayacucho, 2020*. [Tesis de licenciatura. Universidad Católica de Los Ángeles Chimbote]. Repositorio institucional Universidad Católica de Los Ángeles Chimbote. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/27026>
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. Appleton CenturyCrofts.
- Ildfonso, B. C. (2017). Generalidades de la neurobiología de la ansiedad. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 20(1), 239-251. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num1/Vol20No1Art14.pdf>
- Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa. (2012). *Motivación para el aprendizaje. Cuarto Congreso de Educación Formando Formadores "Hay Talento 2012" 19 y 20 de octubre de 2012. México*. [http://cca.org.mx/ps/profesores/haytalento2012/descargas/talleres/Taller\\_4\\_Motivacion\\_para\\_aprendizaje.pdf](http://cca.org.mx/ps/profesores/haytalento2012/descargas/talleres/Taller_4_Motivacion_para_aprendizaje.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 14 de diciembre). *Presenta INEGI resultados de la primera encuesta nacional de bienestar autorreportado (ENBIARE) 2021* [comunicado de prensa]. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/EENBIARE\\_2021.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/EENBIARE_2021.pdf)

- Jain, Y., & Sidhu, G. K. (2013). Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 114-123. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1016/j.sbspro.2013.07.072>
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vols.). Henry Holt
- Juárez, A. (2021). *Motivación, rendimiento académico y bienestar psicológico en estudiantes de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio institucional Universidad Autónoma del estado de México  
<http://hdl.handle.net/20.500.11799/111441>
- Katz, L. (2007). La medicina en tiempos de Hipócrates. *Revista médica de la Universidad Veracruzana*, 7 (1),  
[https://www.uv.mx/rm/num\\_anteriores/revmedica\\_vol7\\_num1/articulos/la%20medicina.htm](https://www.uv.mx/rm/num_anteriores/revmedica_vol7_num1/articulos/la%20medicina.htm)
- Kerlinger, F. N y Lee H. B (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.México.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse education today*, 35(3), 432-438.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kretchmar, J. (2021). Motivation. *Salem Press Encyclopedia*. <https://search-ebSCOhost-com.pbidi.unam.mx:2443/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89164327&lang=es&site=eds-live>
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. En J. U. H. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90-102). Washington: American Psychological Association.<https://doi.org/10.1037/10546-004>

- Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós.
- Law, W., & Liu, S. (2022), Basic Need Satisfaction Intervention for Mainland Chinese International Students' Adjustment to College. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1177/10283153211052772>
- Lazowski, R., & Hulleman, C. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86 (2), 602-640. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=https://www.istor.org/stable/24752865>
- Liu, H. J. (2012). Understanding EFL Undergraduate Anxiety in Relation to Motivation, Autonomy, and Language Proficiency. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1).<https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v9n12012/liu.pdf>
- Liu, H. J., & Cheng, S. H. (2014). Assessing language anxiety in EFL students with varying degrees of motivation. *Electronic journal of foreign language teaching*, 11(2). <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v11n22014/liu.pdf>
- Llanga, E., Silva, M., & Vistin, J.(2019): "Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante".*Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.En línea. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1909motivacion-extrinseca-intrinseca>
- López, G., & Acuña, S. (2009). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de secundaria: Un programa de intervención cognitivo-Conductual. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 1-16. [https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/285581176\\_Ansiedad\\_ante\\_los\\_exámenes\\_en\\_estudiantes\\_de\\_secundaria\\_un\\_programa\\_de\\_intervención\\_cognitivo\\_conductual/links/565fc55f08ae1ef929856a5e/Ansiedad-ante-los-exámenes-en-estudiantes-de-secundaria-un-programa-de-intervención-cognitivo-conductual.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/285581176_Ansiedad_ante_los_exámenes_en_estudiantes_de_secundaria_un_programa_de_intervención_cognitivo_conductual/links/565fc55f08ae1ef929856a5e/Ansiedad-ante-los-exámenes-en-estudiantes-de-secundaria-un-programa-de-intervención-cognitivo-conductual.pdf)
- Lora, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del Posgrado. *Universidad César Vallejo* 2017, 20(1), 37-44. <http://www.scielo.org.pe/pdf/hm/v20n1/1727-558X-hm-20-01-00037.pdf>

- Lozano, M., López, M.P., & Quirant, M. (2016). Relación entre motivación para aprender, ansiedad y rendimiento académico en una muestra de bachillerato. *Psicología y educación: presente y futuro*, 2730-2732. <http://hdl.handle.net/10045/64487>
- Luo, Z., Subramaniam, G., & O'steen, B. (2020). Will Anxiety Boost Motivation? The Relationship between Anxiety and Motivation in Foreign Language Learning. *Malaysian Journal of ELT. Research*, 17(1) 52-71. [https://www.researchgate.net/publication/342945046\\_Will\\_Anxiety\\_Boost\\_Motivation\\_On\\_The\\_Relationship\\_between\\_Anxiety\\_and\\_Motivation\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/342945046_Will_Anxiety_Boost_Motivation_On_The_Relationship_between_Anxiety_and_Motivation_in_Foreign_Language_Learning)
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Conte Marín, L., Jiménez-Parra, J.F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Future Academic Expectations and Their Relationship with Motivation, Satisfaction of Psychological Needs, Responsibility, and School Social Climate: Gender and Educational Stage. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18 (9), 4558. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094558>
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78. <http://psych415.class.uic.edu/Readings/Marcus,%20Self-schema,%20JPSP,%201977.pdf>
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary educational psychology*, 33(2), 239-269. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Martínez, A. (2019). *Relación entre motivación y rendimiento académico en estudiantes de la preparatoria oficial número 331, Zumpango, Edo. México*. [Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio institucional Universidad Autónoma del estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/106128>

- Martínez, R. (2020). *El secreto detrás de una Tesis*. CREA IMAGEN S.A.C.
- Martínez, R., & Nortes, A. (2017). Ansiedad, motivación y confianza hacia las Matemáticas en futuros maestros de Primaria. *Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas*, (95), 77-92. ISSN: 1887-1984. <http://www.sinewton.org/numeros/>
- Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Delgado, B., Chiaramello Borrajo, G., & León Antón, M. J. (2019). Ansiedad escolar en el alumnado de la asignatura Psicología de la Instrucción. Diferencias de sexo. *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-19*, 2135- 2141. <http://hdl.handle.net/10045/101852>
- Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Cano-Videl,A., & García-Fernandez, J.M. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y estrés*, 18(2), 201-219. [https://www.researchgate.net/publication/232706973\\_Estado\\_actual\\_de\\_la\\_investigacion\\_sobre\\_la\\_teor%C3%ADa\\_tridimensional\\_de\\_la\\_ansiedad\\_de\\_Lang\\_Current\\_status\\_of\\_research\\_on\\_Lang's\\_three-dimensional\\_theory\\_of\\_anxiety](https://www.researchgate.net/publication/232706973_Estado_actual_de_la_investigacion_sobre_la_teor%C3%ADa_tridimensional_de_la_ansiedad_de_Lang_Current_status_of_research_on_Lang's_three-dimensional_theory_of_anxiety)
- Matos, L., & Lens, W.(2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, (9),11-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814001>
- Mendoza, B., Rojas, C., & Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con ansiedad. *Perfiles Educativos*, 39(158). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58207>
- Monsivais, C. L. R., & Hernández, R. V. R. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Moreno, C., Pérez, C.(2021).*Factores de Autorregulación del Aprendizaje que Intervienen en el Rendimiento Escolar*. [Tesis de maestría. Corporación Universitaria Minuto de

- Dios]. Repositorio institucional Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
<https://hdl.handle.net/10656/12977>
- Mowrer, O. H. (1939). A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46(6), 553–565. <https://doi.org/10.1037/h0054288>
- Mowrer, O. H. (1960). Learning theory and behavior. *John Wiley & Sons Inc.*  
<https://doi.org/10.1037/10802-000>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 153-170.  
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Nawa, M., Yamagishi, N. (2021). Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention. *BMC Psychol*, 9, (71), 2-16.  
<https://doi.org/10.1186/s40359-021-00559-w>
- Noel, B.(2020). *Ansiedad escolar y logros de aprendizaje en el área de matemáticas en los estudiantes de 1ero de secundaria de la IE San Luis Gonzaga, San Juan de Miraflores, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional Cesar Vallejo.  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41597/Noel\\_BGP.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41597/Noel_BGP.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Núñez Alonso, J., Martín-Albo, L., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(3),391-398.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440314>
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., & Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.  
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72717225.pdf>
- OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.



Olazo, J.L. (2006). *Psicología para bachillerato*. Siena editores.

O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.  
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep4103\\_4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep4103_4)

Organización Mundial de la Salud. (8 de junio de 2022). *Trastornos mentales*.  
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

Organización Panamericana de la Salud. (2 de marzo de 2022). *La pandemia por COVID-19 provoca un aumento del 25% en la prevalencia de la ansiedad y la depresión en todo el mundo*. <https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-pandemia-por-covid-19-provoca-aumento-25-prevalencia-ansiedad-depresion-todo>

Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales*.  
<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34006/PAHONMH17005-spa.pdf>

Organización Panamericana de la Salud. (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de las Américas, 2018 [Archivo PDF]*. Washington, DC.  
[https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280\\_spa.pdf?sequence=9](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280_spa.pdf?sequence=9)

Organización Panamericana de la Salud. (s.f). *Salud mental*.  
<https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>

Orozco, W.N., & Baldares, M.J. (2012). Trastornos de ansiedad: revisión dirigida para atención primaria. *Revista médica de Costa Rica y Centroamérica*, 69 (604), 497-507. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2012/rmc125k.pdf>

Oyarzún, R., & Valdés León, G. S. (2020). Emociones, motivación y rendimiento académico: una propuesta para el desarrollo de habilidades orales en ingeniería desde la neuroeducación. *Centro Sur*, 4(2) 252- 265  
<http://hdl.handle.net/10553/115511>

- Palmero, F., Gómez C., & Carpi, C. G. Y. A. (2010). *Manual de prácticas de motivación y emoción*. Universitat Jaume.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., & Guerrero, C. (2008). Perspectiva histórica de la psicología de la motivación. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), 145-170. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v26n2/v26n2a4.pdf>
- Palmero, F., Carpi, A., Gómez, C., Guerrero, C., & Muñoz, C. (2005): Motivación y cognición. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (reme)*, 8 (20-21), 1-37. <http://reme.uji.es/articulos/numero20/7cogimot/texto.html>
- Palomo, M.P. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 221-228. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790026.pdf>
- Paredes-Olay, C. López, M. (2004). Factores motivacionales de la conducta aprendida. *Seminario médico*, 56(2), 123-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1232881>
- Peña, J., Macías, N., & Morales, F. (2011). *Manual de práctica básica. Motivación y emoción*. Manual moderno.
- Pichot, P. (2003). Los conceptos de trastorno del estado de ánimo y de ansiedad: evolución histórica. *Átopos*, 2, 4-13. [http://www.atopos.es/pdf\\_02/historia-pensamiento-teoria-psiquiatica.pdf](http://www.atopos.es/pdf_02/historia-pensamiento-teoria-psiquiatica.pdf)
- Piumatti, G. (2018). Motivation, health-related lifestyles and depression among university students: A longitudinal analysis. *Psychiatry research*, 260, 412-417. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.12.009>
- Pizarro, F. (2012). Intervenciones freudianas sobre el problema de la nerviosidad: la neurosis de angustia como crítica al paradigma neurasténico de la modernidad de George M. Beard. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 15 (2), 278-292 <https://www.redalyc.org/pdf/2330/233022805005.pdf>
- Ponce, D. (2019). *Aproximación de un modelo ecosistémico de atención a la salud mental comunitaria en estudiantes de bachillerato*. [Tesis de doctorado. Universidad

Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio institucional Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/691>

- Portillo-Reyes, V. Ávila-Amaya, J. A., Capps, J. W. (2021). Relación del Uso de Redes Sociales con la Autoestima y la Ansiedad en Estudiantes Universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 139-149. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/182/117>
- Quiñones, F., Pérez, M., Martínez, M., & Cordero, C. (2015). La ansiedad en adolescentes de Bachillerato de la región norte de Jalisco. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18 (1), 249-269. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi151m.pdf>
- Ramírez-Cruz, J., Sánchez, N., & Avalos, M. (2018). Ansiedad matemática, rendimiento académico y actividad laboral en estudiantes de bachillerato. *Premisa*, 20 (78), 39-54 <http://funes.uniandes.edu.co/22894/>
- Reeve, M. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw Hill.
- Reiss, S. (1980). Pavlovian conditioning and human fear: An expectancy model. *Behavior Therapy*, 11, 380-396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(80\)80054-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80054-2)
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Robles, R., Varela, R., Jurado, S. y Páez, F. (2001). Versión mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(2), 211–218. <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-psicologia/articulo/version-mexicana-del-inventario-de-ansiedad-de-beck-propiedades-psicometricas>
- Rosas, J. (2009). *Taller de terapia racional emotivo-conductual como intervención para disminuir los niveles de ansiedad y sensibilidad a la ansiedad, en estudiantes de psicología*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2009/junio/0645252/Index.html>

- Ruvalcabar-Estrada, O., Hilt, J. A., & Trisca, J. O. (2021). Comprensión lectora en estudiantes de escuela preparatoria abierta: efecto de una intervención basada en la motivación y las estrategias metacognitivas. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 311-330. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.708>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. y Deci, E. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, RM y Deci, EL (2008). Un enfoque de la teoría de la autodeterminación para la psicoterapia: la base motivacional para un cambio efectivo. *Psicología canadiense / Psychologie canadienne*, 49 (3), 186–193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>
- Salvador, J. (2012). *Ansiedad: una propuesta de taller*. [Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2013/julio/0697037/Index.html>
- Sánchez, A. (2016). *Taller cognitivo-conductual para la disminución de síntomas de ansiedad y depresión en usuarios del CSP*. Informe profesional de servicio social. Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2019/junio/0790504/Index.htm>
- Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32 (2), 545-554. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16745250026.pdf>

- Sandín, B. (2009). Teorías sobre los trastornos de ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín, & F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología* (Vol. II, pp. 43-64). McGraw Hill.
- Sandín, B., & Chorot, P. (2009). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. Belloch, B. Sandín, & F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología* (Vol. II, pp. 43-64). McGraw Hill.
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la educación*. Mc Graw Hill.
- Sanz, J. y Navarro, M. E. (2003). Propiedades psicométricas de una versión española del Inventario de ansiedad de Beck (BAI) en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 9, 59-84.  
[https://www.researchgate.net/publication/285908290\\_Propiedades\\_psicometricas\\_de\\_una\\_version\\_espanola\\_del\\_Inventario\\_de\\_Ansiedad\\_de\\_Beck\\_BAI\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/285908290_Propiedades_psicometricas_de_una_version_espanola_del_Inventario_de_Ansiedad_de_Beck_BAI_en_estudiantes_universitarios)
- Sarudiansky, M. (2013). Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos. *Psicología Iberoamericana*, 21 (2), 19-28.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1339/133930525003.pdf>
- Sarudiansky, M.(2012). *Neurosis y ansiedad: antecedentes conceptuales de una categoría actual. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-072/63>
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, 17(6), 755-772.  
<https://login.pbidi.unam.mx:2443/login?qurl=https://doi.org%2f10.1016%2fj.learninstruc.2007.09.015>
- Secretaría de Salud. (2015, 31 de octubre). ¿Qué es la ansiedad?. *Gobierno de México*  
<https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-ansiedad>

- Seijo, S., Freire, C., & Ferradás, M. M. (2020). Tipos de motivación en relación a la ansiedad ante los exámenes en el alumnado de educación primaria. *Publicaciones*, 50(1), 265–274. <http://hdl.handle.net/2183/27039>
- Seligman, M.E. (1971). Phobias and preparedness. *Behavior therapy*, 2(3), 307-320. [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(71\)80064-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(71)80064-3)
- Senado de la República, Coordinación de comunicación social. (2017). *14.3% de la población mexicana padece trastornos de ansiedad*. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/39699-14-3-de-la-poblacion-mexicana-padece-trastornos-de-ansiedad.html>
- Sesento, L., Cortes, N., & Lucio, R. (2016, 18 de noviembre). Importancia de conocer los factores que inciden en la motivación de los alumnos en tutoría. [Memoria de encuentro]. Séptimo Encuentro Nacional de Tutoría. <https://oa.ugto.mx/importancia-de-conocer-los-factores-que-inciden-en-la-motivacion-de-los-alumnos-en-tutoria.html>
- Shuman, R. B. (2021). Motivation (psychology). *Salem Press Encyclopedia of Health*. <https://search-ebscobhost-com.pbidi.unam.mx:2443/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=93872110&lang=es&site=eds-live>
- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade*, 3(1), 10 - 59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Solís, J., & González, D. (2018). *Niveles de ansiedad en estudiantes de bachillerato*. [Tesis de licenciatura. Universidad de Cuenca]. Repositorio institucional Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/29681>
- Sosa, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. [Tesis doctoral. Universidad de Extremadura]. Red de información educativa. <http://hdl.handle.net/11162/133493>

- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14 (2), 105-115.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Boubeta, A. R., & Liporace, M. F. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology research and behavior management*, 5, 71-83  
<https://doi.org/10.2147%2FPRBM.S33188>
- Strack, J., Lopes, P. N., & Esteves, F. (2015). Will you thrive under pressure or burn out? Linking anxiety motivation and emotional exhaustion. *Cognition and Emotion*, 29(4), 578-591. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.922934>
- Strack, J., & Esteves, F. (2015). Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(2), 205-214.  
<https://doi.org/10.1080/10615806.2014.931942>
- Strack, J., Lopes, P., Esteves, F., & Fernandez-Berrocal, P. (2017). Must we suffer to succeed? When anxiety boosts motivation and performance. *Journal of Individual Differences*, 38(2), 113–124. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000228>
- Suti, S. (2022). The Correlation Of Learning Motivation With Level Of Anxiety In Remedial Exam Block Of Medicine, Malahayati University Class 2019. *KESANS: International Journal of Health and Science*, 1(6), 668 676.  
<https://doi.org/10.54543/kesans.v1i6.71>
- Uribe, J. (2011). Actualidad de la neurosis de angustia. *International Journal of Psychological Research*, 1 (2), 73-80  
<https://www.redalyc.org/pdf/2990/299023508009.pdf>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-35352018000200095](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352018000200095)

- Valarezo-Bravo, O. F., Erazo-Castro, R. F., & Muñoz-Vinces, Z. M. (2021). Síntomas de ansiedad y depresión asociados a los niveles de riesgo del consumo de alcohol y tabaco en adolescentes de la ciudad de Loja, Ecuador. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 21(1), 279-293. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.584>
- Valero-Valenzuela, A., Huéscar, E., Núñez, J.L., León, J., Conte, L., & Moreno-Murcia, J.A. (2021). The Role of Controlled Motivation in the Self-Esteem of Adolescent Students in Physical Education Classes. *International Journal Environmental Research Public and Public Health*, 18 (21), 11602. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111602>
- Vallejos, M. (2012). *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/17020/>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vargas, A. (2019). *Relación de los niveles de ansiedad y motivación para el logro en estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa pública Luis Alberto Sanchez Sanchez, distrito Samugari-2018*. [Tesis de licenciatura. Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio institucional Universidad Católica Los Ángeles Chimbote.. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/9350>



- Virgen, R., Lara, A., Morales, G., & Villaseñor, S. (2005). Los trastornos de ansiedad. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 3-11  
<http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art109/art109.htm>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wang, M. (2012). Effects of cooperative learning on achievement motivation of female university students. *Asian social science*, 8(15), 10-114.  
<http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n15p108>
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0069608>
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>
- Wolpe. (1968). Psychotherapy by reciprocal inhibition. *Conditional Reflex*, 3(4), 234–240.  
<https://doi.org/10.1007/bf030000>
- World Health Organization. (2022). *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide*. <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>
- Wu, C. P., & Lin, H. J. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. Perceptual and motor skills, 119(3), 785-798. <https://doi.org/10.2466/22.PMS.119c32z7>
- Zakaria, E., & Nordin, N. (2008). The Effects of Mathematics Anxiety on Matriculation Students as Related to Motivation and Achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 27-30  
<https://doi.org/10.12973/ejmste/75303>



## Anexos

## Anexo 1 Consentimiento informado para la primera parte de la investigación.



Universidad Nacional Autónoma de México  
 Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
 Licenciatura en Psicología  
 Tesis de Licenciatura en Psicología



Los Reyes Iztacala a \_\_\_\_ de Febrero del 2023

Consentimiento informado.

Por este medio, yo \_\_\_\_\_ tutor del alumno \_\_\_\_\_ perteneciente a la Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Ecatepec, accedo a que participe en la aplicación de los instrumentos EME-E y escala de ansiedad de Beck para medir la motivación y la ansiedad, como parte de la investigación del trabajo de Tesis que lleva por nombre “Motivación y Ansiedad en estudiantes de bachillerato” por parte del estudiante de la Licenciatura en Psicología, Andrés Guadalupe Morales Escobar.

Así mismo consiento que se utilicen los datos recabados en dicho instrumento para fines única y exclusivamente académicos estadísticos y de investigación, con el compromiso de que los resultados serán completamente confidenciales. El nombre solicitado en los instrumentos será únicamente para uso de identificación de los datos en caso de alguna confusión. Así como también dicho nombre será solamente sabido por el investigador y no será compartido con nadie más.

Si en algún momento el alumno desea no continuar con la aplicación de los instrumentos, tendrá la libertad total de retirarse sin algún compromiso o represalia.

\_\_\_\_\_  
 Nombre y firma del tutor

\_\_\_\_\_  
 Nombre y firma del alumno

## Anexo 2. Cuestionario de datos sociodemográficos



# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

### Licenciatura en psicología.



Nombre completo:

\_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_ No. de lista \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )

Promedio académico: \_\_\_\_\_ (Escribe con número y con un máximo de 2 decimales, Ejemplo: 9.34)

Folio: \_\_\_\_\_

Buenas tardes. Gracias por aceptar formar parte de esta investigación.

El presente cuestionario es parte de un trabajo para una tesis empírica como modo de titulación de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), UNAM. Por lo que tu participación es de mucha ayuda para nosotros. La investigación tiene como propósito conocer el nivel de motivación académica que los alumnos de bachillerato tienen, así como su nivel de ansiedad y la relación que existe entre ambas variables y el rendimiento académico. El primer cuestionario tiene el objetivo de recoger características sociodemográficas, en el segundo se mide la motivación y en el tercero la ansiedad. Por ello te pedimos que respondas de la forma que mejor te parezca y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

El presente cuestionario tiene una duración de 45 minutos a una hora y 20 minutos

Los datos que proporcionas serán confidenciales y únicamente con fines académicos, estadísticos y de investigación. Por lo que nadie, a excepción del investigador, conocerán tus resultados. En caso de que quieras conocer tus resultados favor de avisarle a los investigadores que te dieron el cuestionario, para que se contacten contigo y responder la pregunta donde se pide tu correo para mandarte por ese medio dicha información.

El presente juego de copias contiene el cuestionario de datos sociodemográficos, la escala de Motivación Escolar (EME), el inventario de ansiedad de Beck (BAI) y la Escala de modificada Expectativas de futuro de jóvenes. Es importante que contestes honestamente. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

De igual forma te recordamos que sólo el investigador conocerá las respuestas que des, por lo que nadie de tu escuela conocerá el resultado, solo tu puedes pedir los resultados escribiendo el correo en la última pregunta del cuestionario de datos sociodemográficos.

**Cuestionario de Datos sociodemográficos.**

A continuación, lee las preguntas que se te piden, responde con tinta azul o roja y encierra con un círculo la respuesta que consideres. No existen respuestas correctas ni incorrectas.

---

1. ¿Has reprobado alguna materia?

a) Si b) No

2. ¿Cuántas materias has reprobado?

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 o más

3. ¿Cuentas con alguna beca escolar?

a) Si b) No

4. ¿Cuentas con un empleo remunerado?

a) Si b) No

5. ¿Cuántas horas trabajas a la semana?

a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) Más de 20

6. ¿Tienes hermanos?

a) Si b) No

7. ¿Cuántos hermanos tienes en total?

a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) Más de 6 hermanos

8. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu mamá?

a) No lo sé b) Primaria c) Secundaria d) Media superior e) Carrera técnica f) Universidad g) Posgrado

9. ¿Cuál es el máximo grado de estudios de tu papá?

- a) No lo sé   b) Primaria   c) Secundaria   d) Media superior   e) Carrera  
técnica   f) Universidad   g) Posgrado

10. ¿Cuántas horas a la semana le dedicas a la realización de tareas escolares?

- a) 1-5   b) 6-10   c) 11-15   d) 16-20   e) 21-25   f) 26-30   g) Más de 30

11. Escribe tu correo electrónico en caso de que quieras conocer tu resultado.

---

### Anexo 3. Escala EME-E

## Escala de Motivación Escolar

Tipo: Normal  
No. opciones: 4

**Instrucciones:** A continuación, se presentan 27 afirmaciones que responden a la pregunta **¿Por qué motivos asisto a la escuela?**

Elige para cada afirmación, la celda de la derecha que representa el grado en que dicha afirmación te describe.

¿Por qué asisto a la escuela?	No me describe nada	Me describe poco	Me describe mucho	Me describe completamente
1. Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo al venir a la escuela.				
2. En su momento, tuve buenas razones para asistir; pero ahora me pregunto si debería continuar estudiando				
3. No sé por qué asisto y francamente, me tiene sin cuidado.				
4. No lo sé; no consigo entender por qué asisto a la escuela.				
5. Porque con los estudios que tengo no podría encontrar un empleo bien pagado.				
6. Para que en el futuro pueda ingresar a la carrera que quiero o consiga un buen empleo.				
7. Porque en el futuro quiero tener una "buena vida".				
8. Para tener un buen empleo en el futuro.				
9. Para demostrarme que soy capaz de terminar la preparatoria.				
10. Porque aprobar la escuela me hace sentirme importante.				



11. Para demostrarme que soy una persona inteligente.				
12. Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.				
13. Porque pienso que los estudios de preparatoria me ayudarán a prepararme mejor para la carrera que he elegido.				
14. Porque posiblemente me permitirá entrar en el la Universidad que quiero.				
15. Porque me ayudará a elegir mejor mi carrera profesional.				
16. Porque creo que estudiar mejorará mis habilidades como alumno.				
17. Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.				
18. Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.				
19. Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.				
20. Porque estudiando puedo continuar aprendiendo las cosas que me interesan.				
21. Por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.				
22. Por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos personales.				
23. Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles.				
24. Porque en la escuela puedo sentir satisfacción personal en la búsqueda de la perfección.				

25. Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás.				
26. Por el placer de estudiar cosas.				
27. Por el gusto que siento al sentirme completamente absorbido por los temas que estudio.				
28. Porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes.				

#### Anexo 4. Inventario de ansiedad de Beck.

##### Inventario de ansiedad de Beck.

En el cuestionario hay una lista de síntomas comunes de la ansiedad. Lee cada uno de los ítems atentamente, e indica cuánto te ha afectado en la última semana incluyendo el día de hoy.

Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Items	En absoluto	Levemente	Moderadamente	Severamente
1 Torpe o entumecido.				
2 Acalorado.				
3 Con temblor en las piernas.				
4 Incapaz de relajarse				
5 Con temor a que ocurra lo peor.				
6 Mareado, o que se le va la cabeza.				
7 Con latidos del corazón fuertes y acelerados.				
8 Inestable.				
9 Atemorizado o asustado.				
10 Nervioso.				
11 Con sensación de bloqueo.				
12 Con temblores en las manos.				
13 Inquieto, inseguro.				
14 Con miedo a perder el control.				
15 Con sensación de ahogo.				
16 Con temor a morir.				
17 Con miedo.				
18 Con problemas digestivos.				
19 Con desvanecimientos.				
20 Con rubor facial.				
21 Con sudores, fríos o calientes.				

**Anexo 5 consentimiento informado de la parte de intervención.**



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Licenciatura en Psicología  
Tesis de Licenciatura en Psicología



Los Reyes Iztacala a \_\_\_\_ de Febrero del 2023

Consentimiento informado.

Por este medio, yo \_\_\_\_\_ tutor del  
alumno \_\_\_\_\_

perteneciente a la Preparatoria Oficial Anexas a la Normal de Ecatepec, accedo a que participe en la aplicación de un taller titulado “mi proyecto de vida” con duración de una hora cada sesión, que se llevarán a cabo los días miércoles a las 12:20 pm durante 8 semanas. Además de dos sesiones de evaluación donde se aplicaran los siguientes instrumentos; Motivación Escolar (EME-E), Escala de ansiedad de Beck (BAI) y Escala modificada de expectativas de futuro de jóvenes, para medir la motivación, la ansiedad y expectativas como parte de la investigación del trabajo de Tesis que lleva por nombre “Motivación y Ansiedad en estudiantes de bachillerato” por parte del estudiante de la Licenciatura en Psicología, Andrés Guadalupe Morales Escobar.

Así mismo consiento que se utilicen los datos recabados en dichos instrumentos para fines única y exclusivamente académicos, estadísticos y de investigación, con el compromiso de que los resultados serán completamente confidenciales. El nombre solicitado en los instrumentos será únicamente para uso de identificación de los datos en caso de alguna confusión. Así como también dicho nombre será solamente sabido por el investigador y no será compartido con nadie más.

Si en algún momento el alumno desea no continuar con la aplicación de los instrumentos o del taller, tendrá la libertad total de retirarse sin algún compromiso o represalia.

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del tutor

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del alumno

**Anexo 6. Escala Modificada de expectativas de futuro de jóvenes de Sánchez y Verdugo (2016)**

**Escala modificada de expectativas de futuro de jóvenes de Sanchez y Verdugo (2016).**

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones respecto a la probabilidad de que ocurran ciertas cosas en un futuro. A la derecha hay 5 opciones, donde a mayor número mayor probabilidad de que ocurra, marca la opción que consideres adecuada según tu expectativa. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

<b>¿Qué tan probable crees que sea que ocurran las siguientes cosas?</b>	<b>1. Estoy seguro/a de que no ocurrirá</b>	<b>2. Es difícil que ocurra</b>	<b>3. Puede que sí/puede que no</b>	<b>4. Probablemente ocurra</b>	<b>5. Estoy segura de que ocurrirá</b>
<b>1. Terminar los estudios de licenciatura</b>					
<b>2. Encontraré trabajo</b>					
<b>3. Tendré un coche</b>					
<b>4. Realizar estudios de posgrado</b>					
<b>5. Encontraré un trabajo que me guste</b>					
<b>6. Tendré una vida familiar feliz</b>					

<b>7. Seré respetado por los otros</b>					
<b>8. Me sentiré seguro</b>					
<b>¿Qué tan probable crees que sea que ocurran las siguientes cosas?</b>	<b>1. Estoy seguro/a de que no ocurrirá</b>	<b>2. Es difícil que ocurra</b>	<b>3. Puede que sí/puede que no</b>	<b>4. Probablemente ocurra</b>	<b>5. Estoy segura de que ocurrirá</b>
<b>9. Tendré una casa</b>					
<b>10. Terminare un posgrado</b>					
<b>11. Encontraré un trabajo remunerado</b>					
<b>12. Encontraré una persona con quien formar una pareja feliz y estable</b>					
<b>13. Seré feliz</b>					
<b>14. Tendré hijos</b>					

**Anexo 7 Datos personales y consentimiento para contestar el postest.**



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala.**



**Licenciatura en psicología.**

Nombre completo (empezando por apellidos):

\_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_ No. de lista \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo: Hombre ( ) Mujer ( )

Conocer resultados ( ) Si ( ) No

Folio: \_\_\_\_\_

Buenas tardes. Gracias por aceptar formar parte de esta investigación y llegar al final.

El presente cuestionario es la última parte del trabajo para la una tesis empírica como modo de titulación de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), UNAM. Por lo que tu participación en esta recta final es de mucha ayuda para nosotros. La investigación tiene como propósito conocer el nivel de motivación académica que los alumnos de bachillerato tienen, así como su nivel de ansiedad y la relación que existe entre ambas variables y el rendimiento académico. En esta última parte se pretende conocer por segunda vez dichos niveles para determinar el impacto del taller realizado. El primer cuestionario mide la motivación, el segundo la ansiedad y el tercero las expectativas a futuro. Por último se encuentra un formulario de preguntas para evaluar el taller y dar tu opinión sobre el. Por ello te pedimos que respondas de la forma que mejor te parezca y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas

El presente cuestionario tiene una duración de 45 minutos a una hora.

Los datos que proporcionas serán confidenciales y únicamente con fines académicos, estadísticos y de investigación. Por lo que nadie, a excepción del investigador, conocerán tus resultados. En caso de que quieras conocer tus resultados favor de avisarle a los investigadores que te dieron el cuestionario, para que se contacten contigo y responder la pregunta donde se pide tu correo para mandarte por ese medio dicha información.

El presente juego de copias contiene la escala de Motivación Escolar (EME), el inventario de ansiedad de Beck (BAI), la Escala de modificada Expectativas de futuro de jóvenes y la hoja de evaluación del taller. Es importante que contestes honestamente. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

De igual forma te recordamos que sólo el investigador conocerá las respuestas que des, por lo que nadie de tu escuela conocerá el resultado, solo tú puedes pedir los resultados avisando al facilitador que quieres dichos resultados.

### Anexo 8 Estructura del programa de intervención

Sesión	Tema	Título	Objetivo
1	Presentación del taller. Indicaciones de tipo intrínsecas.	“Presentación”	Que el alumno conozca al facilitador, sea invitado a participar activamente y conteste los instrumentos de medida del postest.
2	Psicoeducación de la motivación	“La motivación es...”	Que el alumno exponga lo que conocen por motivación, aprendan lo que es según la teoría y hagan una reflexión del concepto.
3	Autoconocimiento Relación con los demás	“yo soy, tú eres”	Que el alumno conozca sus debilidades y fortalezas con el objetivo de saber en qué se debe mejorar. Así como conocer a otros compañeros y aumentar la relación y conocimiento de los otros.
4	Resaltar la importancia de las metas futuras Fijación de objetivos. Oportunidades de dirección.	“yo soy”	Que el alumno visualice la importancia de las metas y el planteamiento de ellas, visualizándose en el futuro.
5	Metas a largo, mediano y corto plazo metas de desempeño	“lo que hago en el presente repercute en el futuro”	Que el alumno reflexioné la actividad anterior y hablé de lo que se necesita para alcanzar las metas fijadas en “mi sueño era”. De ahí definirá las metas a mediano y corto plazo.
6	Metas intrínsecas vs extrínsecas	lo interno vs lo externo	Que el alumno conozca lo que son las metas intrínsecas y extrínsecas, así como aprenda que a que lo más importante es hacer lo que desee hacer siempre y cuando sea lo que le gusta y le satisfaga su bienestar, sea cual sea su prioridad.
7	Repaso de lo visto en el taller.		Que el alumno haga una reflexión del taller y volver a hacer la actividad de meta intrínseca vs meta extrínseca. De tarea haga el mapa conceptual de sus metas.
8	Retroalimentación positiva y fijación de metas realistas e intrínsecas Apoyo entre pares	“¿Mis metas son realistas?”	Que el alumno haga una reflexión de las metas personales y el facilitador ayudará a debatir si estas son realistas e invitara a que el alumno comience a hacer cambios adecuados para hacerlas más objetivas y posibles, así como aprender a retroalimentar al otro, creando una mejor relación con los demás.



	Relación con compañeros.		<p>El alumno conocerá lo que es un proyecto de vida y su importancia . Tendrá de tarea hacer un ensayo titulado “mi proyecto de vida” donde se incluye una autobiografía. Con esto se pretende aumentar el autoconocimiento y fortalecer las metas planteadas, Dicha actividad se hará en casa, para entregarlo en la sesión 9.</p> <p>El facilitador mostrara su propio ensayo.</p>
9	<p>Compartir el proyecto de vida</p> <p>Relación con compañeros.</p> <p>Evaluación Postest</p>	“Fin de taller.	<p>Que un alumno del grupo comparta su proyecto de vida.</p> <p>Dejen ese folder y ahí guarden todos los avances que vayan teniendo.</p> <p>El facilitador mostrara su propio folder y se les invitara a que hagan lo mismo, pero ya con las metas planteadas pueden elegir mejor los caminos a seguir para llegar a sus metas.</p> <p>Se dará cierre al taller, agradeciendo su participación y colaboración. Se aplicarán los mismos test de la primera sesión.</p>