



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

**“Autoeficacia general y motivación académica en
estudiantes de secundaria, Lima 2025”**

Tesis para optar al título profesional de:

Licenciado en Psicología

Autor:

Cecilia Gianella Diaz Bravo

Asesor:

Dr. Richard Irvin Salirrosas Cabada

Código ORCID: 0000-0002-4443-5992

Lima - Perú

2026

JURADO EVALUADOR

Jurado 1 Presidente(a)	JOSE FERNANDO VEGA LUJAN
	Nombre y Apellidos

Jurado 2	JANETH MOLINA ALVARADO
	Nombre y Apellidos

Jurado 3	RICHARD IRVIN SALIRROSAS CABADA
	Nombre y Apellidos

INFORME DE SIMILITUD



Página 2 de 61 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega: trnoid::1:3486153151

17% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 9%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Página 2 de 61 - Descripción general de integridad

Identificador de la entrega: trnoid::1:3486153151

DEDICATORIA

Mi más profundo agradecimiento a Dios, deseo expresar mi más sincera gratitud desde el fondo de mi corazón. Gracias por estar siempre ahí, por darme el valor y el apoyo cuando estoy en mi momento más débil, por darme mucha calma en tiempos difíciles, por darme fuerza cuando la vida era dura, y por despejar el camino cuando, a veces, el cansancio y las dudas me abrumaban.

No habría podido realizar este trabajo sin ti, si no fuera por tu presencia y gracia. Este logro es también tu honor, Señor; te debo mucho por permitirme seguir adelante, ser constante y aprender y resolver lo que es un objetivo increíblemente importante en mi vida. Te ofrezco, Mi Salvador, esta tesis, con gratitud, y por la culminación de todo lo que ha estado involucrado en ella.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mí misma, por la perseverancia, disciplina y fortaleza que me permitieron culminar este trabajo de investigación. Agradezco cada esfuerzo, cada hora dedicada y cada momento en que decidí continuar a pesar del cansancio y las dificultades. Reconozco mi compromiso, mi constancia y mi determinación para alcanzar esta meta que hoy se materializa.

Asimismo, deseo agradecer profundamente a mis amigos, quienes me brindaron su apoyo incondicional durante este proceso. Gracias por sus palabras de ánimo, su compañía, su paciencia y su confianza en mis capacidades. Cada gesto de apoyo, cada conversación y cada muestra de cariño fueron fundamentales para mantenerme firme y motivada.

Este logro no solo representa mi esfuerzo personal, sino también el respaldo de las personas que caminaron conmigo en este camino académico. A todos ustedes, gracias por ser parte de este importante capítulo de mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

JURADO EVALUADOR.....	2
INFORME DE SIMILITUD.....	3
DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTO	5
TABLA DE CONTENIDO.....	6
ÍNDICE DE TABLAS	7
RESUMEN	8
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	24
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	33
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	37
REFERENCIAS.....	42
ANEXOS	49

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de niveles de Autoeficacia General.....	33
Tabla 2 Distribución de frecuencias de la variable - Autoeficacia	33
Tabla 3 Distribución de niveles de Motivación Académica	33
Tabla 4 Distribución de frecuencias de la variable - Motivación Académica	33
Tabla 5 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.....	34
Tabla 6 Correlación entre autoeficacia general y la motivación académica.....	35
Tabla 7 Correlación entre autoeficacia general y la motivación extrínseca	35
Tabla 8 Correlación entre autoeficacia general y la motivación intrínseca	36
Tabla 9 Correlación entre autoeficacia general y la desmotivación	36

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima durante el año 2025. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de corte transversal y alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 115 estudiantes, seleccionados mediante muestreo censal, a quienes se aplicaron la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Motivación Académica, ambas adaptadas al contexto peruano.

Los resultados evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación académica global, así como con sus dimensiones intrínseca y extrínseca ($Rho = .25$ a $.29$; $p < .01$), lo que indica que los estudiantes con mayor percepción de capacidad tienden a mostrar mayor interés interno y mayor respuesta a estímulos externos. Asimismo, se encontró una correlación positiva y significativa con la desmotivación ($Rho \approx .30$; $p < .01$), lo cual sugiere que la percepción de competencia no garantiza por sí sola niveles adecuados de compromiso académico, pudiendo intervenir factores contextuales relacionados con el valor y significado de las tareas escolares.

Palabras clave: autoeficacia general, motivación académica, motivación extrínseca, motivación intrínseca, desmotivación.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Realidad Problemática

Crear en la propia capacidad para alcanzar metas académicas es clave para mantenerse motivado y rendir bien en el estudio. Esto es lo que se denomina autoeficacia. Según Otondo y Medina (2023), los estudiantes confían en sí mismos, se esfuerzan más, persisten ante las dificultades y regulan mejor su aprendizaje. Sin embargo, bajos niveles de autoeficacia siguen siendo un fenómeno latente entre estudiantes, afectando su compromiso con el aprendizaje.

De forma complementaria, Mendoza et al. (2025) sostienen que la falta de motivación conlleva una actitud pasiva frente al aprendizaje, y sobre esa base, los estudiantes poco motivados por alcanzar sus metas académicas suelen tener una baja percepción de capacidad personal.

La autoeficacia académica constituye un recurso clave para el aprendizaje, ya que buenos niveles de autoeficacia favorecen la motivación, el esfuerzo sostenido, la confianza personal y la regulación emocional. En Ecuador, Tenempaguay y Martínez (2021) hallaron que el 78 % de estudiantes presentaba niveles regularmente bajos de autoeficacia, lo que refleja una tendencia preocupante pues muchos adolescentes no confían en sus capacidades, lo que puede debilitar su compromiso académico.

En México, Orozco et al. (2022) evidenciaron que el 80 % de los escolares asociaban su nivel de autoeficacia con la regulación emocional y sugirieron que la percepción de competencia no solo es cognitiva, sino también emocional. Cuando los estudiantes no logran manejar adecuadamente sus emociones, tienden a disminuir su percepción de eficacia, lo que repercute negativamente en su disposición para asumir retos académicos. En ese sentido, la relación entre autoeficacia y motivación se vuelve fundamental, ya que una percepción debilitada sobre el propio desempeño puede generar apatía, frustración y abandono de tareas escolares.

En el presente estudio, la autoeficacia se entiende como la creencia general que poseen los estudiantes sobre su capacidad para afrontar con éxito las demandas académicas, resolver dificultades y alcanzar metas escolares. Esta percepción influye en el esfuerzo, la persistencia y la regulación del aprendizaje, constituyéndose en un recurso psicológico clave para comprender su motivación académica.

La motivación académica, entendida como el motor que impulsa el aprendizaje, también se encuentra comprometida en diversos escenarios educativos. Mendoza et al. (2025) mencionan que la falta de motivación conlleva una reducción del esfuerzo, afectando la persistencia ante los retos escolares y disminuyendo la participación del estudiante. Esta afirmación cobra mayor fuerza si se considera lo hallado por Erazo y Martínez (2024) en Colombia, quienes identificaron que el 49 % de los estudiantes tenía baja motivación hacia el aprendizaje, con predominancia de dificultades en la motivación extrínseca.

En el mismo sentido, Medina et al. (2023), en Ecuador, indicaron que el 68 % de los escolares mostraba desmotivación hacia el aprendizaje, lo cual refuerza la preocupación por los niveles motivacionales en contextos educativos latinoamericanos. La falta de motivación no solo disminuye el interés por aprender, sino que también afecta el sentido de propósito y pertenencia escolar, lo que podría generar una desconexión progresiva con el entorno académico.

En el contexto nacional peruano, Coronel y de La Cruz (2024) identificaron que el 25.5 % de estudiantes presentaba baja autoeficacia, lo cual evidencia que una proporción considerable del alumnado muestra inseguridad respecto a sus propias capacidades para alcanzar metas personales y académicas. Esta percepción no solo limita su autonomía, sino que también restringe su participación activa en el proceso de aprendizaje.

En la misma línea, Sulca y Quiroz (2021) reportaron que el 17.1 % de los escolares

evaluados manifestaba niveles reducidos de autoeficacia, reforzando así la idea de que este no es un fenómeno aislado ni reciente, sino una problemática persistente a lo largo del tiempo. La recurrencia de estos hallazgos revela un patrón preocupante en la autopercepción de competencia de los estudiantes peruanos, lo cual podría repercutir directamente en su rendimiento académico y desarrollo personal.

En cuanto a la motivación académica, Salas (2024) evidenció que el 27.5 % de los estudiantes peruanos se sentía desmotivado, revelando un bajo interés por el aprendizaje y escasa conexión con sus metas escolares. Esta situación se agrava con lo reportado por Becerra e Inga (2025), quienes encontraron que el 39.3 % presentaba baja motivación, afectando tanto factores intrínsecos como extrínsecos del rendimiento académico.

Becerra e Inga (2025) identificaron que los estudiantes altamente desmotivados presentaban una marcada falta de interés y compromiso con sus actividades escolares, lo que evidencia un panorama crítico dentro del entorno educativo. El 49.3 % veía limitado el desarrollo de sus capacidades y mostraba un abandono progresivo de sus responsabilidades académicas.

Estos hallazgos permiten advertir una relación estrecha entre la falta de autoeficacia y la desmotivación académica. Según Coronel y de La Cruz (2024), así como Sulca y Quiroz (2021), una proporción significativa de estudiantes no confía en su capacidad para alcanzar metas, lo cual representa un obstáculo directo para su iniciativa y compromiso en el aula.

Esta inseguridad personal, como sostienen Salas (2024) y Becerra e Inga (2025), se traduce en un bajo nivel de motivación tanto intrínseca como extrínseca, afectando la forma en que los escolares enfrentan sus retos diarios. Esta doble afectación limita su sentido de logro, los expone a experiencias de frustración y refuerza ciclos de bajo rendimiento.

Los hallazgos evidencian una relación directa entre baja autoeficacia y desmotivación

académica, dos factores que afectan gravemente el compromiso estudiantil. Autores como Otondo y Medina (2023) y Mendoza et al. (2025) coinciden en que una confianza limitada en las propias habilidades se traduce en menor motivación, mientras que estudios en Ecuador, México, Colombia y Perú (Tenempaguay y Martínez, 2021; Orozco et al., 2022; Erazo y Martínez, 2024; Coronel y de La Cruz, 2024) revelan porcentajes preocupantes que confirman que esta problemática no es aislada, sino constante en contextos latinoamericanos. La desmotivación escolar y la baja percepción de competencia siguen siendo obstáculos latentes para el logro académico.

En conjunto, la evidencia muestra que bajos niveles de autoeficacia y motivación académica no solo coexisten, sino que se retroalimentan, generando un ciclo que limita el desarrollo personal, el compromiso escolar y la persistencia ante los retos. Esta problemática, presente en distintos países latinoamericanos y especialmente en el contexto peruano, aún ha sido poco investigada, y su panorama en entornos urbanos se desconoce.

En esta investigación, la motivación académica se conceptualiza desde la Teoría de la Autodeterminación, considerando tres dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación. Estas permiten comprender el grado en que los estudiantes realizan sus actividades escolares por interés y satisfacción personal, por recompensas externas o, por el contrario, experimentan falta de intención o propósito.

En cuanto a los antecedentes, se presenta una revisión de diversos estudios previos que han abordado las variables psicológicas y la relación entre ellas en el ámbito académico de la educación secundaria.

Empezando con los antecedentes internacionales, Lazcano (2020) desarrolló un estudio en Argentina con el propósito de evaluar la autoeficacia y la motivación en estudiantes que cursaban la educación secundaria y que pertenecían a un grupo de fútbol. El enfoque fue

cuantitativo, descriptivo y correlacional. Participaron 70 estudiantes que tenían menos de tres meses en el grupo. Los análisis indicaron una correlación muy leve y no significativa ($p > .05$) entre autoeficacia y motivación intrínseca, lo que indica que sentirse competente no garantiza el disfrute que experimentan los estudiantes durante la práctica deportiva. Se concluye que otros factores, como la autonomía y las relaciones interpersonales, podrían influir de manera más directa en la motivación intrínseca. Además, se destaca el papel del entrenador como agente clave en el entorno motivacional del niño. Este antecedente refuerza la importancia de comprender que la autoeficacia, aunque influyente, no opera de forma aislada. Su relación con la motivación se ve condicionada por múltiples factores contextuales y relacionales.

Citarella et al. (2020) llevaron a cabo una investigación en Italia con el propósito de analizar la relación entre la a-motivación, la autoeficacia y la orientación a metas en estudiantes de secundaria de una zona del sur del país caracterizada por altos niveles de abandono escolar. El enfoque fue cuantitativo con alcance correlacional en el que participaron 207 estudiantes de secundaria. Se evidenció que la autoeficacia y las metas orientadas al aprendizaje actuaron como predictores negativos de la a-motivación, en contraste con las metas de evitación, que la predijeron de manera positiva. Se llegó a la conclusión que la autoeficacia y la orientación positiva hacia el aprendizaje son factores protectores frente a la desmotivación escolar. Este antecedente aporta una perspectiva valiosa sobre cómo las creencias de autoeficacia pueden actuar como un escudo frente a la desmotivación, especialmente en contextos de riesgo escolar; para el presente trabajo, sugiere que potenciar la percepción de capacidad en los estudiantes no solo mejora su desempeño, sino que podría tener un impacto preventivo contra el abandono y la indiferencia académica.

El estudio correlacional y cuantitativo de Akuneme y Nwosu (2023), llevado a cabo con 278 estudiantes en Nigeria y Sudáfrica, examinó la capacidad predictiva de la motivación académica, la autoeficacia y factores sociodemográficos sobre la aprensión comunicativa en

individuos que aprenden un tercer idioma (francés, alemán o chino). Los hallazgos indicaron que las variables sociodemográficas no fueron predictores significativos. Por el contrario, se encontró una relación negativa sustancial entre la motivación intrínseca y la autoeficacia con la aprensión comunicativa, evidenciando que una mayor confianza en las propias habilidades y un impulso interno se asocian a una menor ansiedad al comunicarse. Curiosamente, la motivación extrínseca se perfiló como un predictor positivo de la aprensión, aunque solo al considerarse en conjunto con la autoeficacia. Este trabajo concluye que la autoeficacia robusta y la motivación interna elevada constituyen pilares esenciales para mitigar la ansiedad comunicativa en contextos de aprendizaje multilingüe, ofreciendo una perspectiva valiosa sobre el impacto de las creencias personales y los motivos de aprendizaje en el comportamiento comunicativo de los estudiantes.

Continuando con los antecedentes nacionales, De la Cruz y Caruajulca (2025) realizaron un estudio en donde determinaron la relación entre la autoeficacia matemática y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Para ello tomaron un enfoque cuantitativo con diseño no experimental de alcance correlacional. Los hallazgos muestran que el 57.9 % de los estudiantes manifiesta desarrollar siempre su autoeficacia matemática, reflejando un fuerte compromiso con el área. Un 26.3% lo hace de forma ocasional y un 15.8 % nunca. En cuanto al rendimiento académico, el 63.2% presenta un nivel alto, el 26.3 % lo alcanza a veces y un 10.5 % se encuentra en proceso inicial. Se identificó una correlación significativa y alta entre ambas variables, con un coeficiente de Pearson $r = 0.786$ y un valor $p = 0.000$, lo cual indica que dicha relación es estadísticamente significativa. Se concluyó que la percepción positiva de los estudiantes sobre su capacidad para resolver problemas matemáticos se relaciona directamente con sus logros académicos en esta área. Este trabajo aporta evidencia clara sobre cómo la autoeficacia influye en el rendimiento académico en un área concreta como

Matemática. Si bien su campo de estudio es específico, su valor reside en demostrar cómo las creencias de eficacia personal pueden predecir resultados concretos en el desempeño escolar.

Otro estudio nacional realizado por Alfaro (2024) estableció como propósito analizar la relación entre la autoeficacia y la motivación académica en estudiantes de Huancavelica. Para lograrlo, emplearon un enfoque cuantitativo de tipo básico, con un diseño no experimental y alcance correlacional, en el que participaron 117 estudiantes. En cuanto a los resultados, se evidenció una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia y la motivación académica ($\rho = 0.639$; $p = 0.000$). Además, se observó que el 55.6 % de los participantes mostró un nivel medio de autoeficacia, mientras que el 48.7 % presentó un nivel bajo de motivación académica. En conclusión, los resultados evidencian que a medida que aumenta la percepción de eficacia académica, también se incrementa la motivación por aprender. Este antecedente guarda una estrecha relación con el presente trabajo, ya que aborda directamente el vínculo entre autoeficacia y motivación en un contexto académico similar.

Por último, Mamani (2021) realizó un estudio con el fin de identificar el grado de correlación entre la motivación académica y la autoeficacia general en estudiantes de un colegio particular. Para ello tomó una metodología de enfoque cuantitativo, básica, no experimental de alcance correlacional, en la cual participaron 151 estudiantes de secundaria. Se halló una correlación significativa y directa entre la autoeficacia general y las dimensiones de la motivación académica, tales como logro, atribuciones causales y autoeficacia académica, siendo el valor $p < 0.001$ en todos los casos. A nivel general, la relación entre ambas variables también fue estadísticamente significativa. A modo de conclusión, a medida que la motivación académica que experimentan los estudiantes es más elevada, también tiende a ser mayor su percepción de autoeficacia general. Esto resalta el papel complementario que ambas variables desempeñan en el entorno escolar. Este trabajo constituye un respaldo directo al presente estudio, ya que evalúa las mismas variables de interés en un grupo etario similar. Su valor

reside en haber evidenciado empíricamente cómo las creencias de capacidad personal se fortalecen cuando el estudiante se siente genuinamente motivado por su aprendizaje.

La autoeficacia se entiende como la creencia en la propia capacidad para afrontar con éxito distintos desafíos. Baessler y Schwarzer (1996) sostienen que esta percepción influye en el esfuerzo, la persistencia y la manera en que las personas enfrentan las dificultades, convirtiéndose en un factor clave para la adaptación y el logro de metas.

La autoeficacia es la convicción de que una persona tiene el control para organizar y ejecutar las acciones necesarias frente a desafíos o situaciones futuras, influyendo en la motivación, el esfuerzo, la perseverancia y el rendimiento (Bandura, 1997). Los aportes de Baessler y Schwarzer (1996) se respaldan en la teoría de Bandura que sostiene que las personas actúan en función de lo que creen que pueden hacer, y estas creencias orientan el pensamiento, la emoción y la conducta (Bandura, 1986; Muliati, 2019). Su construcción se basa en cuatro fuentes principales: la experiencia directa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales, que se combinan para moldear la percepción de competencia (Bandura, 1997; Muliati, 2019). Asimismo, se distinguen tres dimensiones: el nivel, referido al grado de dificultad que se cree poder manejar; la generalidad, vinculada a la aplicación de esas creencias en distintos contextos; y la fuerza, relacionada con la consistencia frente a fracasos (Bandura, 1977, 1986; Muliati, 2019).

Entre sus características, la autoeficacia no se entiende como una confianza global, sino como una evaluación contextual y específica, que varía según la situación (Bandura, 1977, 1986; Miranda et al., 2025; Hernández et al., 2024). Actúa como un filtro interno que potencia o limita el desempeño, de modo que quienes poseen una percepción sólida tienden a asumir retos, perseverar y recuperarse del fracaso, mientras que quienes dudan de sus capacidades evitan demandas, se frustran con facilidad y muestran menor esfuerzo sostenido (Barrios et al., 2025; Torres et al., 2025).

Otro autor relevante es Zimmerman (2000), quien plantea que la autoeficacia es un componente central en el aprendizaje autorregulado, pues representa la creencia que motiva al estudiante a establecer metas, supervisar su propio desempeño y ajustar estrategias de manera constante. En este modelo, la autoeficacia funciona como un motor interno que permite afrontar las tareas con convicción y regular activamente el aprendizaje a través de sus dimensiones de nivel, generalidad y fuerza. Diversas revisiones sistemáticas respaldan este planteamiento: Wang y Sperling (2020) demostraron que en matemáticas las intervenciones más efectivas incorporan la autoeficacia como elemento motivador; Wong et al. (2021) evidenciaron que el establecimiento de metas y la planificación, sostenidos por la autoeficacia, mejoran la autorregulación en entornos digitales; y Kolovelonis y Goudas (2013) confirmaron su relevancia en la adquisición de habilidades motrices y deportivas.

En cuanto a sus características, la autoeficacia en el modelo de Zimmerman se entiende como una creencia dinámica y contextual. Un estudiante con alta autoeficacia no solo confía en su capacidad de aprender, sino que actúa de forma coherente con esa creencia, mostrando persistencia, capacidad de recuperación ante el fracaso y disposición a sostener el esfuerzo. Por el contrario, quienes poseen baja autoeficacia tienden a evitar tareas exigentes, desmotivarse y limitar el uso de estrategias autorregulatorias (Zimmerman, 2000). Las revisiones sistemáticas confirman que una autoeficacia sólida potencia el rendimiento académico y favorece la autorregulación en distintos ámbitos, consolidando su papel como factor determinante del aprendizaje (Wang & Sperling, 2020; Wong et al., 2021; Kolovelonis & Goudas, 2013).

Schunk (1989, 1991) trasladó el concepto de autoeficacia al ámbito educativo, definiéndola como la creencia que los estudiantes tienen sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas al aprendizaje. Su propuesta se sustenta en tres dimensiones centrales: la experiencia de dominio, que se relaciona con el éxito o fracaso en tareas previas; la observación de modelos, entendida como el aprendizaje a partir de ver a otros alcanzar logros

similares; y la retroalimentación social, que fortalece la percepción de capacidad a través del reconocimiento de docentes y compañeros. En este sentido, la autoeficacia no solo constituye una percepción interna, sino un proceso dinámico que incide directamente en la motivación y el rendimiento académico (Honicke y Broadbent, 2020; Putwain et al., 2021; Liu y Hou, 2021).

En cuanto a sus características, la autoeficacia en el modelo de Schunk se entiende como una creencia dinámica, moldeada por la interacción con el contexto escolar y por la práctica constante. Los estudiantes con alta autoeficacia tienden a asumir retos, regular sus estrategias de aprendizaje y recuperarse frente al fracaso, mientras que quienes presentan niveles bajos suelen evitar tareas demandantes y mostrar un desempeño reducido (Schunk, 1989, 1991). Estos hallazgos coinciden con estudios actuales que destacan su papel mediador entre la motivación, la emoción y la autorregulación del aprendizaje, consolidando a la autoeficacia como un factor determinante para el éxito académico (Honicke & Broadbent, 2020; Putwain et al., 2021; Liu & Hou, 2021).

La motivación académica se define como las razones internas o externas que impulsan al estudiante a comprometerse con el aprendizaje (Justiniano y Cancino, 2024). De acuerdo con Vallerand et al. (1992), esta orientación regula el esfuerzo, sostiene el interés y fortalece la perseverancia ante los retos escolares, siendo esencial para el rendimiento y la autorregulación.

En el marco de la teoría de Maslow, se concibe como una fuerza que orienta el comportamiento humano a través de una jerarquía de necesidades que se organizan en cinco dimensiones: fisiológicas, de seguridad, de afiliación, de estima y de autorrealización (Madero, 2023; Bandhu et al., 2024). Según esta propuesta, las personas buscan primero satisfacer las necesidades más básicas, como alimentación o refugio, para luego avanzar hacia aquellas vinculadas a la protección, la pertenencia social, el reconocimiento y, finalmente, el desarrollo pleno de sus capacidades y potencialidades. Esta visión progresiva destaca que la motivación

es dinámica y se ve influida también por factores internos y externos que provienen del contexto social (Amaro et al., 2021; Rogers, 2022).

Entre sus principales características, la motivación funciona como un motor que dirige y regula la conducta hacia metas concretas, favoreciendo la persistencia y el esfuerzo sostenido. Asimismo, se manifiesta de manera diferenciada, pues algunos individuos se movilizan por factores intrínsecos relacionados con la autorrealización o el interés personal, mientras que otros lo hacen por factores extrínsecos vinculados a recompensas externas o demandas sociales (Amaro et al., 2021; Rogers, 2022). De esta manera, la teoría de Maslow permite comprender la motivación como un proceso integral, que articula necesidades y metas en distintos niveles para impulsar tanto la adaptación como el crecimiento personal.

Bandura concibe la motivación como las creencias personales sobre las propias capacidades, a través de las cuales el individuo ejerce control sobre sí mismo para alcanzar los resultados deseados (Donkoh, 2017). Desde esta perspectiva, la motivación no se entiende como un estado emocional transitorio, sino como una consecuencia directa de la percepción de competencia personal (Herrera, 2014). Sus dimensiones se estructuran en tres ejes fundamentales de la autoeficacia: el nivel, que alude al grado de dificultad que la persona percibe poder manejar; la generalidad, que indica si estas creencias se limitan a un dominio específico o se extienden a múltiples situaciones; y la fuerza, que representa la estabilidad de la creencia frente a la frustración o al fracaso (Bandura, 1986). Estos componentes explican por qué algunos individuos muestran persistencia ante los contratiempos, mientras otros tienden a abandonar con facilidad.

En cuanto a sus características, la motivación basada en la autoeficacia se manifiesta en la disposición a enfrentar desafíos y en la perseverancia frente a tareas complejas, siempre que exista confianza en las propias capacidades. Por el contrario, quienes dudan de su competencia personal suelen evitar retos, renuncian con rapidez y muestran menor disposición

a sostener esfuerzos prolongados (Pajares, 2003). Además, Bandura reconoce la influencia tanto de factores internos como externos, articulándose con planteamientos como los de Deci y Ryan (2000), quienes diferencian entre motivación intrínseca, relacionada con el interés y la satisfacción interna; por otro lado, la motivación extrínseca, vinculada a recompensas o presiones externas. En este sentido, si bien la motivación puede nutrirse de ambos tipos de influencias, para Bandura la clave está en que el individuo perciba control sobre sus acciones, derivando así en una autorregulación más sólida.

Otro autor relevante en lo que respecta a la variable motivación es McClelland (1961), quien en su teoría de las necesidades adquiridas, se basa en tres necesidades aprendidas y desarrolladas por experiencia personal y social: logro, afiliación y poder. La necesidad de logro implica el impulso por alcanzar metas, sobresalir en tareas y recibir retroalimentación del propio desempeño (McClelland, 1961). La necesidad de afiliación se refiere al deseo de establecer y mantener relaciones cálidas y cooperativas, que promuevan la aceptación y el sentido de pertenencia (McClelland, 1961; Lussier & Achua, 2007). La necesidad de poder involucra la búsqueda de influencia o control sobre otros, bien sea para fines personales o para servir a objetivos colectivos (McClelland, 1961). Estas motivaciones diferenciadas ayudan a explicar por qué los estudiantes orientan su conducta académica de formas tan diversas, dependiendo de cuál necesidad predomina en ellos.

En lo que respecta a sus características, McClelland destaca que no todas las personas presentan estos tres motivos con la misma intensidad: cada una muestra una combinación única, donde uno suele predominar. Los estudiantes con alta necesidad de logro tienden a fijarse metas exigentes, responsabilizarse de sus resultados y buscar retroalimentación constante. Quienes destacan en necesidad de afiliación se motivan en entornos colaborativos, valoran la aceptación social y suelen evitar la confrontación. Por su parte, aquellos con alta necesidad de poder buscan influir, liderar o ejercer control, lo cual puede potenciarse en roles de

responsabilidad pedagógica o cooperación académica (McClelland, 1961; McClelland & Burnham, 1976; Lussier & Achua, 2007). Este modelo ofrece un marco útil para comprender la diversidad de motivaciones en contextos educativos y diseñar estrategias adaptadas a perfiles específicos de estudiantes.

Sobre la justificación, desde un enfoque teórico, este estudio busca aportar a la comprensión del vínculo entre la autoeficacia general y la motivación académica, variables que han sido ampliamente estudiadas, pero no siempre de manera conjunta, especialmente en contextos educativos urbanos del Perú. Si bien existen referentes conceptuales sólidos tanto en la teoría de la autoeficacia como en la de la autodeterminación, aún es necesario generar evidencia local que conecte estas perspectivas con la realidad de los adolescentes en Lima. Por ello, esta investigación pretende no solo reafirmar lo planteado en la literatura, sino también ofrecer nuevas miradas que surgen de una experiencia situada, reconociendo las particularidades del entorno escolar y social de los estudiantes de secundaria.

En el plano práctico, la relevancia de este estudio radica en su potencial para orientar acciones concretas dentro de las instituciones educativas. Comprender cómo la percepción que los adolescentes tienen de sus propias capacidades influye en su forma de involucrarse con el aprendizaje, permitirá a los actores educativos, como docentes, tutores y psicólogos, tomar decisiones más acertadas en la implementación de estrategias pedagógicas. Además, este conocimiento puede traducirse en propuestas que fortalezcan no solo el rendimiento académico, sino también aspectos como la autoestima, la perseverancia y la regulación emocional. Con ello, se espera contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a la creación de entornos escolares más humanos, motivadores y sensibles a sus necesidades reales.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se sustenta en el uso de instrumentos que han sido validados en el contexto peruano, lo que garantiza la calidad y pertinencia de los datos por recoger. Tanto la Escala de Autoeficacia General de Baessler y

Schwarzer, adaptada por Molina (2022), como la Escala de Motivación Académica (EMA), validada por Cruz (2024), ofrecen herramientas confiables para explorar de forma precisa las variables en estudio. Al contar con este respaldo técnico, se facilita un análisis riguroso que permitirá generar evidencia aplicable, replicable y útil para futuras investigaciones que busquen fortalecer la base empírica en el ámbito educativo nacional.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema General

¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?.

1.2.2 Problemas Específicos

¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?.

¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?x

¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la desmotivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la motivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

1.3.2 Objetivos Específicos

Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la desmotivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

Hipótesis

1.4.1 Hipótesis General

Existe una relación directa entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

1.4.2 Hipótesis Específicas

Existe una relación directa entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

Existe una relación directa entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

Existe una relación directa entre la autoeficacia general y la desmotivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

La presente investigación es de tipo básica o fundamental, ya que tiene como propósito analizar la relación entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria, con el fin de aportar evidencia empírica que contribuya a la ampliación del conocimiento teórico sobre estas variables, sin plantear una intervención directa en la realidad estudiada. En este sentido, Grajales (2000) señala que la investigación básica se orienta a la generación de conocimiento científico para la comprensión de los fenómenos.

Asimismo, se emplea un enfoque cuantitativo, debido a que ambas variables fueron operacionalizadas y medidas mediante instrumentos de recolección de datos aplicados en un contexto específico, cuyos resultados fueron analizados a través de técnicas estadísticas. Al respecto, Hernández et al. (2014) sostienen que el enfoque cuantitativo se fundamenta en la medición objetiva y el análisis estadístico de las variables. De igual manera, Arias y Covino (2021) indican que este enfoque permite contrastar hipótesis a partir de evidencia numérica.

Para responder a los objetivos planteados, la investigación se desarrolló con un alcance correlacional, debido a que se orientó a determinar la relación existente entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria. En este sentido, se realizó la medición independiente de cada variable para posteriormente analizar su grado de asociación mediante procedimientos estadísticos (Hernández et al., 2014).

Asimismo, el estudio corresponde a un diseño no experimental, ya que las variables fueron observadas y analizadas en su contexto natural sin manipulación ni control por parte del investigador. Según Hernández et al. (2014), en este tipo de diseño los fenómenos se estudian tal como se presentan en la realidad. Además, es de corte transversal, puesto que la recolección de datos se efectuó en un único momento temporal.

Según Arias y Covino (2021), una investigación es de diseño transversal cuando la recolección de datos se realiza en un único momento temporal. En concordancia con ello, el instrumento fue aplicado una sola vez a los 115 estudiantes que conformaron la muestra del estudio.

La población estuvo conformada por 136 estudiantes de primero a quinto grado del nivel secundaria de una institución educativa de Lima durante el año 2025. Según Arias-Gómez et al. (2016), la población se define como un conjunto de casos claramente delimitados y accesibles que constituyen la base del estudio. En un inicio, se planteó evaluar a la totalidad de los estudiantes; no obstante, debido a la inasistencia de algunos el día de la aplicación, no fue posible realizar un estudio censal.

En consecuencia, la muestra quedó conformada por 115 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando únicamente a aquellos que se encontraban presentes y disponibles al momento de la recolección de datos. Este tipo de muestreo se caracteriza por la selección de participantes a través de procedimientos no aleatorios, procurando que presenten características similares a las de la población de interés.

Para la recolección de datos en el presente estudio, se emplearon escalas como instrumentos principales, específicamente la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Motivación Académica (EMA).

Para la medición de la autoeficacia general se empleó la Escala de Autoeficacia General elaborada por Baessler y Schwarzer (1996), instrumento de carácter unidimensional diseñado para evaluar la percepción de competencia personal para afrontar situaciones difíciles y resolver problemas de manera eficaz. En el presente estudio se utilizó la versión de 14 ítems adaptada al contexto peruano y validada en población adolescente por Molina (2022). La escala evalúa aspectos vinculados a la resolución de problemas, persistencia en el logro de metas,

control emocional ante dificultades, toma de decisiones, pensamiento estratégico y autoconfianza. No se realizaron modificaciones en la estructura factorial, en la cantidad de ítems ni en el método de calificación respecto a la versión validada.

En el proceso de validación realizado por Molina (2022), la muestra estuvo conformada por 250 estudiantes de nivel secundaria, de primero a quinto grado, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años, pertenecientes a una institución educativa pública de Lima, seleccionados mediante muestreo no probabilístico. La validez de contenido fue examinada mediante el coeficiente V de Aiken, obteniéndose valores estadísticamente significativos ($p < 0.001$). Asimismo, la validez de constructo fue evaluada a través de un análisis factorial, el cual confirmó una estructura unidimensional que explica el 33 % de la varianza total, con cargas factoriales superiores a 0.20 en los 14 ítems.

En cuanto a la consistencia interna, Molina (2022) reportó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.818, lo que evidencia una adecuada fiabilidad. El análisis por el método de dos mitades de Guttman arrojó coeficientes superiores a 0.685, confirmando estabilidad interna. Si bien los ítems 3 y 10 presentaron índices de discriminación inferiores a 0.20, estos no afectaron significativamente la consistencia global del instrumento.

El instrumento tiene como objetivo evaluar la percepción de competencia personal para afrontar situaciones difíciles o estresantes, y con ello, resolver problemas de manera eficaz. La escala presenta una estructura unidimensional.

Así mismo, evalúa indicadores relacionados con la resolución de problemas, persistencia y logros de metas, control emocional ante dificultades, toma de decisiones y pensamiento estratégico y autoconfianza. La aplicación del instrumento tiene una duración aproximada de 20 minutos.

La motivación académica fue evaluada mediante la Escala de Motivación Académica (EMA), propuesta originalmente por Robert J. Vallerand et al. (1992), instrumento diseñado bajo los postulados de la Teoría de la Autodeterminación para medir las distintas formas de regulación motivacional en el ámbito educativo. La escala está compuesta por 28 ítems organizados en tres dimensiones: motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación, los cuales se responden en un formato tipo Likert de siete alternativas.

Para el presente estudio se empleó la versión adaptada al contexto peruano por Cruz (2024). Esta adaptación conservó la estructura tridimensional del modelo original, manteniendo la totalidad de los 28 ítems y el sistema de respuesta sin alteraciones en el contenido ni en el método de calificación. La administración del instrumento puede realizarse de manera colectiva y demanda aproximadamente 20 minutos.

La organización interna del instrumento distribuye los ítems en 12 correspondientes a motivación intrínseca, 12 a motivación extrínseca y 4 a desmotivación.

En el proceso de adaptación al contexto nacional, Cruz (2024) evaluó la adecuación del instrumento mediante juicio de especialistas, procedimiento orientado a examinar la coherencia conceptual, claridad semántica y correspondencia teórica de los ítems con las dimensiones que integran el constructo. Este análisis permitió confirmar la pertinencia del contenido para su aplicación en población adolescente peruana.

La muestra utilizada en el estudio de validación estuvo conformada por 46 estudiantes de nivel secundario. Si bien el tamaño muestral es reducido, el proceso de adaptación no implicó modificaciones estructurales ni reformulación sustancial de los ítems, sino una adecuación contextual y lingüística, lo que permitió conservar la configuración factorial propuesta en la versión original.

En relación con la consistencia interna, Cruz (2024) reportó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.92 para la escala total, lo que indica un elevado grado de homogeneidad entre los ítems y adecuada estabilidad interna del instrumento en la muestra evaluada. Este índice sugiere que los reactivos mantienen coherencia en la medición del constructo de motivación académica.

La interpretación de los resultados se realizó considerando la naturaleza ordinal de la escala de siete puntos, donde puntuaciones más altas reflejan mayores niveles de motivación en cada una de sus dimensiones.

Una vez seleccionados los instrumentos, se coordinó con la institución educativa la aplicación de las pruebas en una única fecha. Previamente a la aplicación, se remitió el consentimiento informado a los padres de familia, realizándose un seguimiento continuo durante tres semanas con la finalidad de obtener la autorización correspondiente para la participación de los estudiantes.

Posteriormente, y en coordinación con la directora de la institución, la aplicación se llevó a cabo el día 19 de septiembre de 2025, en el horario de 09:00 a 13:00 horas. La administración fue de carácter presencial y manual, por lo que se utilizó material impreso.

Para optimizar el tiempo y asegurar una adecuada supervisión, se contó con el apoyo de un asistente, asignándose un aplicador por aula del nivel secundario. Antes de iniciar la evaluación, se explicó a los participantes el propósito del estudio, se garantizó la confidencialidad de la información recolectada y se enfatizó que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos.

Durante la aplicación, se brindaron instrucciones claras y se atendieron las consultas relacionadas con la comprensión de los ítems, evitando cualquier tipo de inducción en las respuestas. Al concluir la jornada, se agradeció a los estudiantes por su participación voluntaria

y, como muestra de cortesía institucional, se les ofreció un refrigerio, el cual no estuvo condicionado a sus respuestas ni constituyó un incentivo para su participación.

Las respuestas obtenidas fueron registradas inicialmente en una base de datos elaborada en Microsoft Excel 2016. En dicha matriz se asignó un código numérico a cada participante con el fin de preservar el anonimato. Las variables fueron organizadas por columnas, incluyendo datos sociodemográficos y los ítems correspondientes a cada instrumento.

En el marco de esta investigación titulada “Autoeficacia General y Motivación Académica en Estudiantes de Secundaria, Lima 2025”, se consideró necesario establecer una clasificación categórica de los puntajes obtenidos en las variables principales del estudio, con la finalidad de facilitar su interpretación descriptiva. En tal sentido, se procedió a organizar los resultados en tres niveles: bajo, medio y alto.

Dado que los instrumentos aplicados no disponen de baremos normativos oficiales específicos para la población de estudiantes de secundaria en la capital de Lima, se optó por emplear el método estadístico de intervalos iguales, procedimiento ampliamente utilizado en investigaciones cuantitativas cuando se requiere categorizar puntajes continuos en segmentos proporcionales y equivalentes (Walpole et al., 2012; Triola, 2013).

Este método consiste en dividir el rango total de puntuaciones posibles en un número determinado de intervalos de igual amplitud, garantizando una distribución uniforme de los valores teóricos y evitando sesgos derivados de cortes arbitrarios.

La variable Autoeficacia General fue evaluada mediante un instrumento compuesto por 14 ítems, estructurados bajo una escala tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta, con valores asignados de 1 a 4 puntos.

En función de ello, se determinó lo siguiente:

Puntaje mínimo posible: $14 \times 1 = 14$

Puntaje máximo posible: $14 \times 4 = 56$

Posteriormente, se calculó el rango total teórico de la variable mediante la diferencia entre el puntaje máximo y el puntaje mínimo:

$$\text{Rango} = 56 - 14 = 42$$

Una vez obtenido el rango, este fue dividido entre el número de niveles establecidos (tres), aplicando la siguiente fórmula:

$$\text{Amplitud del intervalo} = (\text{Puntaje máximo} - \text{Puntaje mínimo}) / \text{Número de niveles}$$

$$\text{Amplitud} = 42 / 3 = 14$$

El valor obtenido representa la extensión proporcional de cada intervalo. Dado que los puntajes totales corresponden a sumatorias discretas de ítems, los valores decimales fueron ajustados a números enteros para mantener coherencia operativa en la clasificación.

A partir de ello, se construyeron tres intervalos consecutivos y equivalentes que permitieron clasificar los puntajes en los niveles bajo, medio y alto.

La variable Motivación Académica fue medida mediante un instrumento conformado por 28 ítems, igualmente valorados bajo una escala Likert de siete puntos.

En consecuencia:

$$\text{Puntaje mínimo posible: } 28 \times 1 = 28$$

$$\text{Puntaje máximo posible: } 28 \times 7 = 196$$

Se procedió a calcular el rango total teórico:

$$\text{Rango} = 196 - 28 = 168$$

Seguidamente, el rango fue dividido entre tres niveles:

$$\text{Amplitud} = 168 / 3 = 56$$

Al igual que en la variable anterior, los valores decimales fueron ajustados para permitir la construcción de intervalos operativamente aplicables. De este modo, cada estudiante fue clasificado en uno de los tres niveles establecidos según el puntaje total obtenido.

La categorización en niveles bajo, medio y alto se realizó únicamente con fines descriptivos, manteniéndose los puntajes originales para el análisis correlacional mediante el coeficiente Rho de Spearman.

Posteriormente, la base de datos fue revisada para identificar posibles errores de digitación, valores fuera de rango o registros incompletos. En los casos en que se detectaron ítems sin respuesta, se verificó el instrumento físico correspondiente. Cuando un cuestionario presentó omisiones significativas que impedían el cálculo del puntaje total o por dimensión, fue excluido del análisis estadístico. No se identificaron patrones sistemáticos de respuestas que evidenciaran sesgos como aquiescencia extrema o respuestas aleatorias.

Una vez depurada la base de datos, esta fue exportada al software estadístico SPSS versión 25.0 para su procesamiento.

Se evaluó la normalidad de la distribución de los puntajes mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, considerando un nivel de significancia de 0.05. Los resultados indicaron valores de significancia inferiores a dicho criterio, lo que evidenció que los datos no seguían una distribución normal.

En función de este resultado, se optó por emplear estadística no paramétrica para el análisis inferencial. Para determinar la relación entre la autoeficacia general y la motivación académica, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, adecuado para variables

de naturaleza ordinal y distribuciones no normales. Se trabajó con un nivel de confianza del 95 %.

De acuerdo con las disposiciones del Código de Ética Profesional del Psicólogo Peruano, específicamente en el art. 21. Asimismo, se rige por el Código de Ética del Investigador de la Universidad Privada del Norte (UPN), aprobado mediante Resolución Rectoral N.º 028-2024-UPN del 6 de mayo de 2024. En particular, el artículo 2 de dicho código establece la obligación del investigador de garantizar la confidencialidad de los datos personales de los participantes.

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Resultados Descriptivos

Tabla 1

Distribución de niveles de Autoeficacia General

Nivel	Rango
Alto	(42-56)
Medio	(28-41)
Bajo	(14-27)

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Tabla 2

Distribución de frecuencias de la variable - Autoeficacia

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	11	9.6 %
Medio	91	79.1 %
Bajo	13	11.3 %
Total	115	100,0

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Interpretación:

Las Tabla 1 y Tabla 2, presentan la categorización de los niveles de Autoeficacia General mediante el método de intervalos iguales y la correspondiente distribución porcentual de los estudiantes según dicha clasificación, Se observa que el 79.1 % de los participantes se ubica en el nivel medio, mientras que el 11.3 % se sitúa en el nivel bajo y el 9.6 % alcanza el nivel alto.

Tabla 3

Distribución de niveles de Motivación Académica

Nivel	Rango
Alto	(140-196)
Medio	(84-139)
Bajo	(28-83)

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Tabla 4

Distribución de frecuencias de la variable - Motivación Académica

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	88	76.5%
Medio	20	17.39%
Bajo	7	6.1%
Total	115	100,0

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Interpretación:

Las Tablas 3 y 4 presentan la categorización de los niveles de Motivación Académica establecida mediante el método de intervalos iguales, así como la distribución de los

estudiantes según dichos niveles. En la Tabla 4 se observa que el 76.5 % de los estudiantes se ubica en el nivel alto de motivación académica, mientras que el 17.4 % presenta un nivel medio y solo el 6.1 % se sitúa en el nivel bajo.

3.2. Prueba de Normalidad

En el proyecto “Autoeficacia general y motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima 2025”, la prueba de normalidad se utilizó para validar si los datos seguían una distribución normal, requisito clave para seleccionar entre pruebas estadísticas paramétricas o no paramétricas. Este análisis, realizado con el software SPSS versión 26, permitió evaluar la distribución de los puntajes de autoeficacia y motivación académica. Según Ghasemi y Zahediasl (2012) y Razali y Wah (2011), comprobar la normalidad es esencial para asegurar la validez de las inferencias y la precisión de los resultados. En este estudio, la aplicación de esta prueba garantizó la solidez de las conclusiones y la fidelidad de los análisis respecto a las tendencias reales observadas en la población estudiantil limeña.

Tabla 5
Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Autoeficacia_general	Motivación_académica
N		115	115
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,39	2,41
	Desv.		
	Desviación	,490	,496
Estadístico de prueba		,396	,384
Sig. asintótica(bilateral)		,000 ^c	,000 ^c

Fuente: Datos procesados por el investigador.

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

Interpretación:

La **Tabla 5** presenta los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicada a las variables autoeficacia general y motivación académica. En ambos casos, los valores de significancia ($p = 0.000$) son inferiores a 0.05, lo que indica que los datos no siguen una

distribución normal. En consecuencia, se optó por emplear el coeficiente de correlación Rho de Spearman para analizar la relación entre las variables.

3.2.1 Nivel Inferencial

Mediante la aplicación de una prueba estadística inferencial no paramétrica, se realizó la contrastación de las hipótesis con el propósito de verificar la existencia de correlación entre las dos variables y sus respectivas dimensiones, empleando para ello el coeficiente Rho de Spearman. Del mismo modo, se optó por este procedimiento debido a que la investigación trabaja con una variable cuantitativa de tipo ordinal, una distribución no normal o libre de la muestra, y un tamaño muestral reducido, condiciones que justifican el uso de este tipo de análisis estadístico.

3.2.1.1. Hipótesis General

Tabla 6

Correlación entre autoeficacia general y la motivación académica

Variables		Rho	Tamaño del efecto	p
Autoeficacia General	Motivación Académica	.275**	pequeña	,003

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Interpretación:

La **Tabla 6** muestra una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación académica ($Rho = 0,275$; $p = 0,003$), con un nivel de confianza del 99 %.

3.2.1.2. Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1

Tabla 7

Correlación entre autoeficacia general y la motivación extrínseca

		Motivación extrínseca
Autoeficacia General	Coeficiente de correlación de Rho de Spearman	,250**
	Sig. (bilateral)	,007
	N	115

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Interpretación:

La **Tabla 7** evidencia una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca ($Rho = 0,250$; $p = 0,007$), con un nivel de confianza del 99 %.

Tabla 8

Correlación entre autoeficacia general y la motivación intrínseca

		Motivación intrínseca
Autoeficacia General	Coefficiente de correlación de Rho de Spearman	,288**
	Sig. (bilateral)	,002
	N	115

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Interpretación:

La **Tabla 8** muestra una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca ($Rho = 0,288$; $p = 0,002$), con un nivel de confianza del 99 %.

Tabla 9

Correlación entre autoeficacia general y la desmotivación

		Desmotivación
Autoeficacia General	Coefficiente de correlación de Rho de Spearman	,299**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	115

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Datos procesados por el investigador.

Interpretación:

La **Tabla 9** muestra una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la desmotivación ($Rho = 0,299$; $p = 0,001$), con un nivel de confianza del 99 %.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Discusión

La presente investigación evidenció una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia general y la motivación académica ($Rho = 0.275$; $p = 0.003$) en estudiantes de secundaria de Lima, 2025. Estos resultados sugieren que, en la muestra evaluada, a mayor percepción de competencia personal, mayores niveles de motivación académica tienden a manifestarse. Este hallazgo responde al objetivo general del estudio y resulta consistente con lo reportado por Mamani (2021) y Alfaro (2024), quienes también identificaron relaciones significativas entre estas variables en población escolar.

Desde la Teoría Cognitiva Social propuesta por Albert Bandura (1986, 1997), las creencias de autoeficacia influyen en la activación motivacional, el esfuerzo sostenido y la persistencia ante las dificultades, lo que proporciona sustento teórico a los resultados obtenidos. En la misma línea, Dale Schunk (1991) sostiene que cuando el estudiante percibe que posee las capacidades necesarias para aprender, incrementa su involucramiento en las tareas académicas, reforzando así la motivación.

En relación con el primer objetivo específico, se identificó una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca ($Rho = 0.250$; $p = 0.007$), lo que sugiere que los estudiantes que se perciben más competentes tienden a responder favorablemente a incentivos externos como reconocimientos o calificaciones. Este resultado coincide con Mamani (2021) y puede explicarse desde la perspectiva sociocognitiva, en la medida en que la percepción de eficacia incrementa la disposición a invertir esfuerzo cuando existen reforzadores externos valorados.

Respecto al segundo objetivo específico, se halló una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca ($Rho = 0.288$; $p = 0.002$),

lo que evidencia que la percepción de competencia se asocia con mayor interés y compromiso autónomo con el aprendizaje. Este hallazgo es consistente con lo señalado por Citarella et al. (2020), quienes reconocen la autoeficacia como un factor protector frente a la desmotivación. Asimismo, desde la teoría de la necesidad de logro propuesta por David McClelland (1961), los estudiantes con mayor percepción de capacidad tienden a comprometerse con mayor intensidad en las tareas cuando consideran que poseen los recursos necesarios para afrontarlas.

En cuanto al tercer objetivo específico, se encontró una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia general y la desmotivación ($Rho = 0.299$; $p = 0.001$), resultado que constituye un hallazgo atípico, dado que la literatura suele reportar una relación negativa entre estas variables. A diferencia de lo reportado por Citarella et al. (2020), cuyos resultados evidenciaron una asociación inversa en población distinta, el presente estudio sugiere que, en este contexto específico, mayores niveles de autoeficacia pueden coexistir con niveles elevados de desmotivación.

Este fenómeno puede interpretarse desde la Teoría de Expectativa Valor desarrollada por Jacquelynne Eccles y Allan Wigfield (2002), la cual plantea que la motivación depende no solo de la expectativa de éxito (autoeficacia), sino también del valor subjetivo que el estudiante asigna a la tarea. En consecuencia, un estudiante puede percibirse capaz de obtener buenos resultados académicos y, simultáneamente, experimentar desmotivación si no encuentra relevancia o significado en las actividades escolares.

En términos generales, el estudio quiere dar a entender que la autoeficacia constituye un componente relevante dentro del proceso motivacional en estudiantes de secundaria; sin embargo, no opera de manera aislada. La percepción de competencia parece asociarse tanto a formas adaptativas de motivación (intrínseca y extrínseca) como, en determinados contextos, a manifestaciones de desmotivación cuando el valor atribuido a las tareas es bajo. Esto sugiere

que el fenómeno motivacional es multidimensional y depende de factores personales y contextuales.

Desde el plano práctico, los hallazgos sugieren la importancia de que las instituciones educativas no solo fortalezcan la percepción de competencia mediante retroalimentación positiva, establecimiento de metas progresivas y reconocimiento del esfuerzo, sino que además promuevan estrategias pedagógicas que incrementen el valor percibido de las tareas, como el aprendizaje contextualizado y significativo.

En el ámbito teórico, los resultados ofrecen evidencia consistente con la Teoría Cognitiva Social; no obstante, también respaldan la necesidad de integrar modelos complementarios, como el enfoque Expectativa Valor, para comprender de manera más amplia la dinámica motivacional en población adolescente.

Metodológicamente, el hallazgo atípico respecto a la desmotivación sugiere la conveniencia de analizar en futuras investigaciones las dimensiones internas de la motivación académica por separado, así como explorar variables mediadoras como el clima escolar o el apoyo docente.

Finalmente, es importante considerar las limitaciones del estudio. Al tratarse de un diseño correlacional de corte transversal, no es posible establecer relaciones causales entre las variables; en este sentido, futuras investigaciones podrían emplear diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de la autoeficacia y la motivación a lo largo del tiempo. Asimismo, el uso exclusivo de instrumentos de autorreporte podría estar influenciado por sesgos de deseabilidad social, por lo que se recomienda incorporar métodos mixtos o fuentes complementarias de información que fortalezcan la validez de los hallazgos. Del mismo modo, la muestra estuvo conformada por estudiantes de una sola institución educativa de Lima, lo que limita la generalización de los resultados; por ello, se sugiere replicar el estudio en distintas

regiones y contextos socioculturales, ampliando el tamaño muestral para incrementar la validez externa.

En consecuencia, las conclusiones del presente estudio deben interpretarse con cautela y circunscribirse al contexto analizado, entendiendo que los resultados describen asociaciones significativas, mas no relaciones causales.

4.2 Conclusiones

En la presente investigación se concluye que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima. Estos resultados indican que, en la muestra analizada, mayores niveles de percepción de competencia personal se asocian con mayores niveles de motivación académica.

En cuanto a la primera hipótesis específica, se confirmó una correlación positiva entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca, lo que sugiere que los estudiantes con mayor confianza en sus capacidades tienden a mostrar mayor disposición frente a estímulos externos como reconocimientos y recompensas académicas.

Respecto a la segunda hipótesis específica, se evidenció una relación positiva y significativa entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca, lo que indica que mayores creencias de competencia se asocian con mayor interés, disfrute y compromiso autónomo en las actividades escolares.

En relación con la tercera hipótesis específica, se encontró una correlación positiva entre la autoeficacia general y la desmotivación. Este hallazgo sugiere que la percepción de competencia no necesariamente se traduce en ausencia de desinterés académico, pudiendo coexistir con niveles de desmotivación cuando intervienen factores contextuales vinculados al valor y significado atribuido a las tareas.

En consecuencia, los resultados permiten señalar que la autoeficacia se encuentra asociada de manera significativa con distintas dimensiones de la motivación académica; sin embargo, dichas asociaciones deben interpretarse con cautela, dado el carácter correlacional y transversal del estudio, así como las características específicas de la muestra analizada.

REFERENCIAS

- Akuneme, C., & Nwosu, K. (2023). Understanding Third Language Learners' Communication Apprehension, by Employing their Socio-Demographic Profiles, Academic Motivation and Self-Efficacy as Predictors. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 21(59), 173-204. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.6961>
- Alarcón Garcilazo, M. (2024). *Ansiedad estado-rasgo y resiliencia en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/dd0e5981-64ac-4c1b-b545-b8c94835ca7c/content>
- Amaro, H., Sanchez, M., Bautista, T., & Cox, R. (2021). Social vulnerabilities for substance use: Stressors, socially toxic environments, and discrimination and racism. *Neuropharmacology*, 188(1), Artículo e108518. <https://doi.org/10.1016/j.neuropharm.2021.108518>
- Arias González, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación* (1.ª ed.). Enfoques Consulting EIRL.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Bandhu, D., Murali, M., Prashanth, N., Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers. *Acta Psychologica*, 244, Artículo e104177. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barrios, F., Muñoz, J., Balladares, C., & Carazas, C. (2025). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), Artículo e601012. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15232934>
- Becerra, K., & Inga, J. (2025). *Factores asociados a la motivación académica en estudiantes de una institución educativa* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio Académico de la USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/14116>
- Citarella, A., Maldonado, J., Sánchez, A., & Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y la orientación a las metas en estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *Revista INFAD*, 1(2). <https://dehesa.unex.es/entities/publication/e8ff5c20-00d6-46f2-98ee-181f818e03cf>
- Castro Montoya, M. S. (2022). *Autoeficacia y niveles de atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://repositorio.upn.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/788085ed-148e-439d-80c5-462837cbcd77/content>
- Coronel, R., & De La Cruz, M. (2024). *Resiliencia y autoeficacia académica en adolescentes de una institución educativa pública de Huancavelica – 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional de la UFSC. <https://repositorio.unife.edu.pe/item/9caf7ccf-ecaf-425e-b88c-1a2d831a1110>
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2024). *Código de Ética y Deontología* (Resolución de Decanato N° 801-2024-CDN-C.PsP). https://www.cpsp.pe/images/documentos/marco_legal/CPsP_CDN_codigo_de_etica_y_deontologia.pdf

- Cruz, M. (2024). Adaptación y motivación académica en adolescentes varones y mujeres de una institución educativa pública de la ciudad de Arequipa - 2023. [*Tesis de Licenciatura - Universidad Nacional San Agustín de Arequipa*]. Repositorio Institucional de la UNSA. <https://hdl.handle.net/20.500.12773/17680>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Donkoh, S. (2023). Sources of Self-Efficacy and Their Implications on Science Teacher Education. *European Journal of Education Studies*, 10(9), 447-459. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/5002>
- Erazo, O., & Martínez, J. (2024). Motivation towards learning, association with depression, bullying and psychoactive substances in school-aged adolescents. *Revista Criminalidad*, 66(2), 167-182. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082024000200167
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Grajales, T. (s. f.). Tipos de investigación [Guía educativa]. <https://cursa.ihmc.us/rid=1RM1F0L42-VZ46F4-319H/Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Hernández, C., Gamboa, A., & Prada, R. (2024). Perceptions of social learning and the operability of a virtual environment: an analysis of students from a Faculty of Education. *Formación universitaria*, 17(1), 129-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000100129>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.).

- Herrera, J., & Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 1–3. <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/1168>
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Vršnik, T., Rasmusson, M., Jugović, I., Lund, B., Rozman, M., Ojsteršek, A., & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
- Justiniano, R., & Cancino, D. (2024). Motivation in learning during the last decade. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 380-392. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.730>
- Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2013). The development of self-regulated learning of motor and sport skills in physical education: A review. *Hellenic Journal of Psychology* 10(3):193-210.
- Lazcano, L. (2020). Autoeficacia y motivación en niños de diez a doce años que participan en equipos de fútbol de la ciudad de Santa Elena, provincia de Entre Ríos. [Tesis de Licenciatura - Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Académico de la PUCA. <https://repositorio.uca.edu.ar>
- Liu, W. & Hou, H. (2021). Academic self-efficacy and academic performance: The mediating role of motivation and learning strategies in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 755941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755941>
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2007). *Leadership: Theory, application, & skill development* (3rd ed.). South-Western Cengage Learning.
- Madero, S. (2022). Percepción de la jerarquía de necesidades de Maslow y su relación con los factores de atracción y retención del talento humano. *Contaduría y Administración*, 68(1), 235-259. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2023.3416>

- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Van Nostrand.
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 117–126.
- Medina, M., Mera, C., Montoya, A., Ruíz, G., & Zambrano, V. (2023). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(1), 9421-9444. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068
- Mendoza, P., Rivas, J., Freire, J., Ugsha, M., & López, J. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>
- Miranda, Y., Perdon, A., & Sánchez, Z. (2024). Influencia de las teorías del aprendizaje social y significativo en la formación del profesional de Enfermería. *MediSur*, 22(2), 333-340. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2024000200333&script=sci_arttext
- Muliati, A. (2019). Social cognitive theory: A review of Bandura's thought published from 1982–2012. *Psikodimensia*, 18(1). <https://doi.org/10.24167/psidim.v18i1.1708>
- Orozco, A., Aguilera, U., García, G., & Venebra, A. (2022). Family Functioning and Academic Self-Efficacy: *Mediating Effect of Emotion Regulation*. *Revista de Educación* 396, 127-150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-532>
- Otondo, M., & Medina, N. (2023). Motivation and self-Efficacy in adolescent students: A systematic review. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-13. <https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17275>
- Oviedo, H. C., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.
<https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Putwain, D., Schmitz, E., Wood, P., & Pekrun, R. (2021). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control–value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 91, 347-367.
- Rogers, A. (2022). *Human Behavior in the Social Environment: Perspectives on Development and the Life Course* (6th Edition ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003195542>
- Salas, M. (2024). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de secundaria en instituciones educativas estatales del distrito de Zarumilla, 2023. [*Tesis de Licenciatura - Universidad de Tumbes*]. Repositorio Académico UT.
<https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/715d16d2-592f-4a3e-acab-0bd64c0f7fa9>
- Salazar Quispe, S. A., & Sihuin Diaz, S. E. (2021). *Autoeficacia y ansiedad en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de una universidad privada de Lima Norte, 2020* [Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN.
<https://repositorio.upn.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/04683647-e4c4-4097-bb53-a03bfc0d7deb/content>
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Sulca, R., & Quiroz, G. (2021). Academic self-efficacy and school performance in adolescents. *Balance's*, 9(13), 55–59.

- Tenempaguay, J., & Martínez, A. (2021). Estilos parentais e percepção de autoeficácia acadêmica em adolescentes escolares. *Polo de Conocimiento*, 6(5), 426-440. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2669>
- Torres, P., Cobo, J., Agüero, M., & García, B. (2025). Factors influencing academic self-efficacy of university students on online programs: a systematic review. *Formación universitaria*, 18(3), 85-98. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300085>
- Universidad Privada del Norte. (2024). *Código de Ética para la Investigación Científica en UPN* (Resolución Rectoral N.º 028-2024-UPN).
- Valencia, D., & Molina, L. (2022). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia general en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur. [Tesis de Licenciatura - Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Académico UAP. <https://doi.org/hdl.handle.net/20.500.13067/1977>
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Sénechal, C., & Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Wang, Y., & Sperling, R. A. (2020). Characteristics of effective self-regulated learning interventions in mathematics classrooms: A systematic review. *Frontiers in Education*, 5(58), 1-17. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00058>
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2022). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de Consistencia Interna

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE DE ESTUDIO	METODOLOGÍA
Autoeficacia general y motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima, 2025.	<p>PROBLEMA GENERAL: ¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS: ¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?</p> <p>¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?</p> <p>¿Qué relación existe entre la autoeficacia general y la desmotivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar la relación que existe entre autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la motivación extrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p> <p>Determinar la relación que existe entre la autoeficacia general y la desmotivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: H1: Existe una relación directa entre autoeficacia general y la motivación académica en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p> <p>HIPÓTESIS-ESPECÍFICAS: Existe una relación directa entre autoeficacia general y la motivación extrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p> <p>Existe una relación directa entre autoeficacia general y la motivación intrínseca en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p> <p>Existe una relación directa entre autoeficacia general y la desmotivación en estudiantes de secundaria, Lima, 2025</p>	<p><u>Variable 1:</u> Autoeficacia general</p> <p><u>Variable 2:</u> Motivación académica</p> <p><u>Dimensiones:</u> Motivación extrínseca Motivación intrínseca Desmotivación</p>	<p>Investigación: Investigación aplicada</p> <p>Alcance: descriptivo correlacional</p> <p>DISEÑO: No experimental de corte transversal</p> <p>Población: 136 estudiantes de secundaria</p> <p>Muestra: Constituida por 115 estudiantes</p> <p>Muestreo: no probabilístico por conveniencia</p>

Anexo 2

Matriz de Operacionalización de las Variables

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Naturaleza de la variable
Variable 1: Autoeficacia general	Según Baessler y Schwarzer (1996), la autoeficacia puede entenderse como la valoración que realiza una persona sobre su capacidad para afrontar eficazmente los desafíos que surgen en su vida cotidiana, percepción que influye de manera directa en la forma en que actúa y en los resultados que obtiene en su desempeño.	La autoeficacia académica se define operativamente como el nivel de percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para enfrentar y resolver de manera eficaz las demandas propias del ámbito escolar.	Autoeficacia (unidimensional)	Resolución de problemas	2,4,11, 13	Cualitativa / Ordinal
				Persistencia y logro de metas	1, 5	
				Manejo de situaciones imprevistas	7, 8, 9	
				Control emocional ante dificultades	10, 12	
				Toma decisiones y pensamiento estratégico	13, 14	
				Autoconfianza	3,6	
Variable 2: Motivación académica	Según Vallerand et al. (1992) se puede definir como el conjunto de razones internas o externas que impulsan al estudiante a involucrarse en las actividades escolares, perseverar en sus tareas y orientarse al logro de objetivos educativos. Esta motivación influye en la forma en que el alumno se enfrenta al aprendizaje, regula su esfuerzo y mantiene su interés frente a los desafíos escolares.	La motivación académica es la fuerza que impulsa al estudiante a participar en el aprendizaje. Se mide en base a la motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación	Motivación intrínseca	Para conocer Para alcanzar metas Para experiencias estimulantes	2,9,16,23 6,13,20,27 4,11,18,25	Cualitativa / Ordinal
			Motivación extrínseca	De identificación De regulación interna De regulación externa	3,10,17,24 7,14,21,28 1,8,15,22	
			Desmotivación		5,12,19,26	

Anexo 3
Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ con DNI/CE/pasaporte Nro. _____, autorizamos que nuestro hijo _____, de ____ años, participe en la investigación "Autoeficacia general y motivación académica en estudiantes de secundaria; Lima 2025", a cargo de Cecilia Gianella Diaz Bravo Bachiller en Psicología.

Declaramos haber sido informados claramente sobre la investigación y su objetivo, los riesgos y beneficios de su participación, la voluntariedad de la participación de nuestro menor hijo y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. También hemos recibido información acerca del investigador responsable y la persona a la que puedo recurrir ante alguna consulta.

Autorizamos que la participación de nuestro menor hijo sea de la siguiente forma:

Modo de participación	Marca con una X el modo de participación
Cuestionario de preguntas	

Tenemos conocimiento de que el tratamiento de los datos y su confidencialidad serán preservados, y autorizamos que la información de nuestro menor hijo se utilice de manera anónima en esta investigación y sus productos científicos (informes, artículos, pósteres, entre otros).

Nombre completo de madre, padre o tutor	Firma
Teléfono	Fecha

Cecilia Gianella Diaz Bravo	
Nombre completo del investigador	Firma
cgdiazbr@gmail.com	
Correo electrónico	Fecha

Anexo 4

Instrumento de Recolección de Datos

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL

Creada por Baessler y Schwarzer (1996) y validada por Molina (2022)

A continuación, se plantea una serie de afirmaciones, marque con una X la opción que considere más adecuada para usted.

1	2	3	4
En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente acuerdo

Nº	Ítems	1	2	3	4
1	Si alguien se me opone, puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero.				
2	Puedo resolver problemas difíciles siempre y cuando me esfuerce lo suficiente.				
3	Respondo inmediatamente los correos electrónicos que recibo.				
4	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué hacer.				
5	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas				
6	Soy una persona equilibrada.				
7	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente eventos inesperados.				
8	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.				
9	Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.				
10	A veces me da un sentimiento de impotencia e invalidez.				
11	Puedo encontrar una solución para casi cualquier problema si invierto el esfuerzo necesario.				
12	Cuando me encuentro en dificultades, puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades y recursos necesarios para manejar situaciones difíciles.				
13	Al enfrentar un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas para resolverlo.				
14	Ante una situación casi siempre tomo las mejores decisiones.				

Anexo 5

Ficha Técnica del instrumento: Escala de Autoeficacia General.

Nombre	Escala de Autoeficacia General.
Autor y año	Baessler y Schwarzer (1996)
Validación	Molina Lara, Luis Orlando (2022)
Estructura	14 ítems, estructura unidimensional.
Objetivo	Evaluación de la autoeficacia percibida
Aplicación	Oral o escrito
Escala	Escala tipo Likert de 4 puntos
Validez	KMO=.869 y Bartlett (sig.) = .000
Confiabilidad	Alpha de Cronbach de 0.818,

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6

Instrumento de Recolección de Datos

ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

Creado por Vallerand et al. (1992) y validado Cruz (2024)

A continuación, se plantea una serie de afirmaciones, marque con una X la opción que considere más adecuada para usted.

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

N	Ítems	Evaluación						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Porque al menos necesito el certificado de Secundaria para encontrar un trabajo bien remunerado más adelante.							
2	Porque me agrada y satisface la experiencia de aprender cosas nuevas.							
3	Porque pienso que la educación Secundaria me ayudará a prepararme mejor para la carrera que elija.							
4	Porque realmente me gusta ir al colegio.							
5	Sinceramente no lo sé; en realidad siento que estoy perdiendo mi tiempo en el colegio.							
6	Porque me agrada superarme a mí mismo(a) en mis estudios.							
7	Para probarme a mí mismo(a) que soy capaz de conseguir el certificado de Secundaria.							
8	Para conseguir después un trabajo de mayor prestigio.							
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas que nunca antes había visto.							
10	Porque finalmente me permitirá entrar al mercado laboral en el campo que me agrade.							
11	Porque para mí, el colegio es divertido.							
12	En un principio tenía razones para ir al colegio; sin embargo, ahora me pregunto si debo continuar.							
13	Por el gozo que siento al superarme en algunas de mis metas personales.							
14	Porque cuando tengo éxito en el colegio me siento importante.							
15	Porque quiero “vivir mejor” más adelante.							
16	Por el placer que me produce ampliar mis conocimientos sobre temas que me llaman la atención.							
17	Porque me ayudará a realizar una mejor elección en mi orientación profesional.							
18	Por el placer que experimento cuando estoy debatiendo con							

	profesores interesantes.								
19	No puedo ver por qué voy al colegio y sinceramente, no me interesa.								
20	Por la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades escolares difíciles.								
21	Para demostrarme a mí mismo(a) que soy una persona inteligente.								
22	Para tener un mejor sueldo en el futuro.								
23	Porque los cursos me permiten continuar aprendiendo acerca de muchas cosas que me interesan.								
24	Porque creo que la educación Secundaria mejorará mi preparación profesional.								
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.								
26	No lo sé; no puedo entender qué estoy haciendo en el colegio.								
27	Porque la Secundaria me permite sentir una satisfacción personal en mi búsqueda por la excelencia en mis estudios.								
28	Porque quiero demostrarme a mí mismo(a) que puedo tener éxito en mis estudios.								

Anexo 7*Ficha Técnica del instrumento: Escala de Motivación Académica*

Nombre	Escala de Motivación Académica (EMA)
Autor y año	Creado por Robert J. Vallerand et al. (1992)
Adaptación	Cruz (2024)
Estructura	28 items en formato tipo likert
Objetivo	Evaluación de la motivación académica
Aplicación	Oral o escrito
Escala	Likert de tipo politómico
Validez	Juicio de experto
Confiabilidad	Alfa de Cronbach .92

Fuente: Elaboración propia