



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL
ESCUELA DE POSGRADOS “ESPOG”

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
MENCIÓN: NEUROPSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE
Resolución: RPC-SO-21-No.449-2020

PROYECTO DE TITULACIÓN EN OPCIÓN AL GRADO DE MAGISTER

Título del proyecto:
Niveles atencionales y su relación con la motivación hacia el aprendizaje en adolescentes de 12 a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingüe Alessandro Volta
Línea de Investigación:
Artes y Humanidades para una sociedad sostenible.
Campo amplio de conocimiento:
Ciencias Sociales, Periodismo, Información y Derecho
Autor/a:
Velasteguí Lara Jorge Luis
Tutor/a:
Ph.D Poenitz Boudot Ana Victoria

Quito – Ecuador

2023

APROBACIÓN DEL TUTOR



Yo, Ana Victoria Poenitz Boudot con C.I: AAD138692 en mi calidad de Tutor del proyecto de investigación titulado: Niveles atencionales y su relación con la motivación hacia el aprendizaje en adolescentes de 12 a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingue Alessandro Volta.

Elaborado por: Jorge Luis Velastegui Lara, de C.I: 1719880989, estudiante de la Maestría: Psicología, mención: Neuropsicología del aprendizaje de la **UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL (UISRAEL)**, como parte de los requisitos sustanciales con fines de obtener el Título de Magister, me permito declarar que luego de haber orientado, analizado y revisado el trabajo de titulación, lo apruebo en todas sus partes.

Quito D.M., 1 de septiembre de 2023



Firma

DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE



Yo, Jorge Luis Velastegui Lara con C.I: 1719880989, autor/a del proyecto de titulación denominado: Niveles atencionales y su relación con la motivación hacia el aprendizaje en adolescentes de 12 años a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingue Alessandro Volta. Previo a la obtención del título de Magister en Psicología, mención Neuropsicología del Aprendizaje.

Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar el respectivo trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

Manifiesto mi voluntad de ceder a la Universidad Tecnológica Israel los derechos patrimoniales consagrados en la Ley de Propiedad Intelectual del Ecuador, artículos 4, 5 y 6, en calidad de autor@ del trabajo de titulación, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente. En concordancia suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital como parte del acervo bibliográfico de la Universidad Tecnológica Israel.

Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de prosperidad intelectual vigentes.

Quito D.M., 1 de septiembre de 2023

Firma



Firmado electrónicamente por:
JORGE LUIS
VELASTEGUI LARA

Tabla de contenidos

Contenido

APROBACIÓN DEL TUTOR _____	2
DECLARACIÓN DE AUTORIZACIÓN POR PARTE DEL ESTUDIANTE _____	3
INFORMACIÓN GENERAL _____	7
Contextualización del tema _____	7
Justificación _____	9
Problema de investigación _____	11
Objetivo general _____	11
Objetivos específicos _____	12
Vínculo con la sociedad y favorecidos directos: _____	12
CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO _____	14
1.1 Contextualización general del estado del arte _____	14
Atención _____	14
Modelos explicativos de la atención _____	15
Modelo de Norman y Shallice _____	15
Modelo de Posner y colaboradores _____	16
La atención desde el punto de vista neuronal _____	17
Motivación académica _____	19

1.2 Proceso investigativo metodológico _____	26
1.2.1 Población y muestra _____	27
1.2.2 Instrumentos _____	28
1.2.3. Operacionalización de variables _____	31
V1. Atención _____	31
V2. Motivación académica _____	33
1.2.4 Procedimiento _____	33
1.3. Análisis de resultados _____	35
Resultados Test D2 _____	35
Resultados motivación hacia el aprendizaje _____	38
Correlación entre el nivel atencional y la motivación al aprendizaje _____	44
Motivación académica _____	51
DISCUSION _____	53
BIBLIOGRAFÍA _____	62
ANEXOS _____	66
ANEXO 1 - FORMATO DE ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)	66
Escala de motivación académica (EMA) _____	66
ANEXO 2 - FORMATO DE TEST D2 (ATENCIÓN) _____	68

Índice de tablas

Tabla 0 <i>Muestra de investigación</i>	28
Tabla 1 <i>Resultados de niveles de atención por sexo</i>	35
Tabla 2 <i>Resultados de niveles de atención por nivel cursado</i>	36
Tabla 3 <i>Resultados de dimensiones de motivación por sexo</i>	38
Tabla 4 <i>Resultados de dimensiones de motivación por nivel cursado</i>	41
Tabla 5 <i>Resultados de pruebas de normalidad</i>	45
Tabla 6 <i>Resultados de correlaciones Rho de Spearman</i>	46

INFORMACIÓN GENERAL

Contextualización del tema

La noción que la inteligencia sea el único factor determinante en el aprendizaje de los estudiantes ha sido refutada hace mucho tiempo, la investigación actual sostiene que factores como la motivación y el proceso atencional desempeñan ya un rol imprescindible en este maravilloso proceso de transmisión de conocimientos que va más allá del tipo de memorización que implica la asimilación.

En los últimos años ha habido un cambio desde reconocer las emociones como una verdad fundamental a verlas como un aspecto intuitivo la transmisión de conocimientos que le denominamos aprendizaje. En el área de la Neurociencia en particular ha confirmado que las emociones positivas tienen un efecto beneficioso sobre la comprensión, la retención de información y la motivación para aprender cosas nuevas. Una investigación realizada en 2017 sugiere que tanto las emociones como los sentimientos tienen un papel en facilitar este proceso, pues al aumentar los estímulos da más fuerza a las redes neuronales.

“Las emociones y la motivación controlan el sistema de atención que determina qué información se almacena en los circuitos neuronales y por tanto, se aprende” (Ibarrola, 2017)

Ya dentro de lo educativo se ha experimentado cambios significativos en la actualidad. Las escuelas y las universidades tienen la oportunidad de participar en un enfoque de vanguardia en el que los estudiantes juegan un papel clave donde les brinda fantásticas oportunidades para un aprendizaje continuo en un mundo conectado.

Y como lo manifiesta Marichal en el 2018 “La formación dentro de las instituciones educativas debe organizarse con base en lineamientos de política económica y social, modelos pedagógicos sostenidos científicamente en referentes psicológicos, sociológicos, pedagógicos y didácticos, referidos a todo el proceso educativo, donde la motivación de los alumnos por aprender juega un papel importante” (Marichal, 2018), en otras palabras debemos cambiar el enfoque del hecho de impartir una clase motivadora a los estudiantes.

Adicional como lo comenta Woolfok en el 2016 “Como respuesta a diferentes estímulos, la atención es un proceso que permite atender situaciones relevantes que requieren de esfuerzo y que dependen de los conocimientos previos de la persona” (Woolfolk, 2016), gracias que a los avances de la ciencia han hecho posible que los procesos mentales y el desarrollo del cerebro estén conectados en este momento.

Es necesario identificar los mecanismos intrínsecos y extrínsecos del proceso por el cual accionamos más nuestro cerebro, como lo es la motivación ya que ayudan a mejorar la fase de entusiasmo de los estudiantes en diversas unidades educativas. Este proceso auxilia la fuerza agrupada dirigida hacia el éxito de los objetivos trasados, certifica la efectividad, sirve como el primordial detonador de los componentes estimulantes del proceso de adquisición y creación de conocimientos.

Como lo manifiesta González en el 2016, “La motivación provoca, inicia, sostiene, fortalece o debilita la intensidad de una acción y termina después de que el objetivo alcanza su meta” (González, 2016), es por esto que debemos tener en cuenta que este proceso va desde lo más básico a lo más complejo.

Justificación

La presente justificación tiene como objetivo establecer las razones fundamentales que respaldan la importancia y pertinencia del proyecto de investigación titulado "Niveles Atencionales y su Relación con la Motivación académica en Adolescentes". A través de esta investigación, se busca arrojar luz sobre el estrecho canal entre el proceso atencional y el proceso que motiva a aprender en los adolescentes hacia el proceso de aprendizaje, una cuestión crucial en el ámbito educativo y del desarrollo juvenil.

La adolescencia es una etapa de cambios significativos tanto a nivel físico como cognitivo y emocional. Durante esta fase, los adolescentes experimentan una creciente independencia y responsabilidad en su aprendizaje, lo que hace que la motivación y la atención sean factores cruciales para su éxito académico y desarrollo personal. La comprensión de cómo estos dos aspectos interactúan puede tener un impacto profundo en la disposición de la educación y la riqueza emocional de los adolescentes.

La motivación hacia el aprendizaje es un factor clave que influye en la asignación, la energía y la constancia de los adolescentes en su proceso educativo. A su vez, los niveles atencionales determinan la capacidad de los adolescentes para concentrarse en tareas específicas y absorber la información de manera efectiva. La interacción entre la motivación y la atención puede influir en la forma en que los adolescentes se involucran con el aprendizaje y cómo perciben su propio progreso académico. Este proyecto de investigación tiene el potencial de proporcionar valiosos aportes tanto en este campo, como en el perfeccionamiento de estrategias pedagógicas y apoyo. Comprender que los niveles atencionales pueden afectar la motivación hacia el aprendizaje puede permitir a los educadores diseñar enfoques más efectivos para atraer y conservar este primordial proceso en los adolescentes en el aula. Además, se podrían identificar intervenciones dirigidas a fortalecer la motivación intrínseca y la autorregulación del aprendizaje en esta etapa crucial.

La adolescencia es un período de construcción de identidad y establecimiento de metas futuras. Un enfoque que promueva una motivación intrínseca hacia el aprendizaje y desarrolle habilidades de atención puede no solo beneficiar el rendimiento académico, sino también contribuir al bienestar emocional y el desarrollo a largo plazo de los adolescentes.

La justificación del proyecto de investigación "Niveles Atencionales y su relación con la motivación académica en adolescentes" se basa en la importancia de comprender cómo estos dos factores interrelacionados influyen en la adquisición de conocimientos y el desarrollo en los adolescentes. El conocimiento forjado a través de esta investigación puede tener un impacto positivo y duradero en la educación y el bienestar de la juventud en esta etapa vital.

Problema de investigación

En el contexto educativo actual, el hecho accionar nuestra voluntad al ámbito académico tiene un rol especial en el rendimiento y el éxito escolar de los adolescentes. Sin embargo, a pesar de su importancia reconocida, coexisten varios componentes que pueden hacer figura en la motivación académica de los adolescentes, podría ser la capacidad atencional. En esta investigación, se busca explorar y comprender la relación entre los niveles atencionales y la motivación académica en estudiantes de edades percibidas de 12 y 15 años. Se plantea la pregunta de si existen vínculos significativos con los diferentes niveles de atención y los niveles de motivación académica en esta población.

Subproblemas:

¿Cómo se puede medir y evaluar de manera efectiva los niveles atencionales en adolescentes de 12 a 15 años?

¿Cuáles son los factores que contribuyen a la motivación académica de los adolescentes en este rango de edades?

¿Existen diferencias discernibles en los niveles atencionales y la motivación académica según el género o la escolaridad de los estudiantes?

¿En qué medida se correlacionan los diferentes componentes de la atención (como la atención sostenida, selectiva y dividida) con los niveles de motivación académica de los adolescentes?

Objetivo general

Valorar el nivel atencional y su relación con la motivación hacia el aprendizaje en adolescentes de 12 a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingue Alessandro Volta.

Objetivos específicos

Obj. Esp. 1: Valorar los niveles de atencionales en adolescentes de 12 años a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingue Alessandro Volta.

Obj. Esp. 2: Identificar los niveles de motivación académica en adolescentes de 12 años a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingue Alessandro Volta.

Obj. Esp. 3: Analizar la existencia de una relación posible entre nivel atencional y nivel motivacional en adolescentes de 12 a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingue Alessandro Volta.

Vínculo con la sociedad y favorecidos directos:

Los favorecidos directos del análisis de estos resultados son los docentes y estudiantes evaluados, los docentes podrán conocer más a profundidad la interrelación que existe entre el hecho que un estudiante esté motivado durante la hora clase, centrando su foco atencional en los contenidos de la materia y en la construcción de sus propios conocimientos, mientras que los estudiantes comprenderán la importancia del proceso atencional para su proceso de aprendizaje.

Indagando inicialmente se encuentra un trabajo investigativo del año 2017, en el cual señala que, generación emocional y sentimental ayuda de una manera contundente al proceso de aprendizaje, al potenciar las redes neuronales y dar fuerza a las conexiones (sinapsis). “Las emociones y la motivación controlan el sistema de atención que determina qué información se almacena en los circuitos neuronales y por tanto, se aprende” (Ibarrola, 2017), es decir que la influencia de las emociones al momento de impartir una clase, es un determinante ligado a que nos motiva y si nos interesa para poder enfocar nuestra atención al estímulo que nos dan.

CAPÍTULO I: DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 Contextualización general del estado del arte

Atención

Previa la revisión de los esclarecimientos de las variables de análisis, se aborda a (Tortolero, 2017) el cual afirma que “la atención es un proceso psicológico de todos los seres humanos, mediante el cual desarrollan diversos procesos cerebrales teniendo como base a la motivación por ser un proceso en donde se inicia toda la recepción de la información que el individuo recibe, considerando a la motivación como parte de la atención”, es decir que si no se estimula las áreas cerebrales ligadas a la motivación, posiblemente nuestro foco de atención sea muy vago y por ende no captaremos el 100% de la información requerida.

Para el investigador, el complejo proceso mental de prestar atención se puede dividir en varias categorías, en esta sección, verás algunas divisiones según los criterios autorales

Ya lo expresa Birbrain en 2018 “La atención puede definir como la capacidad que tenemos para dirigir nuestros sentidos hacia un objeto o situación determinada. Este proceso cognitivo, nos permite seleccionar todos los estímulos que son importantes, dejando de lado los que no los son para actuar adecuadamente” (Bitbrain, 2018), desde este punto de vista, la atención se relaciona metafóricamente con un filtro el cual permite el ingreso de determinados aspectos del medio y no de todos.

Para Ballesteros “este proceso nos permite dirigir nuestro interés sobre algunos aspectos que nos rodean, lo más relevantes, obviando aquellos que son incensarios en ese momento” (Ballesteros, 2000), p.25, ratificando lo antes dicho por Bitbrain, nuestro cerebro por medio de este proceso filtrará que es lo relevante y que no.

Entonces abordando lo que dice Carvahlo en 2016, “la atención es un proceso difícil de entender, sin embargo, necesario para poder entender ciertos aspectos que muchas veces guardan relación con este concepto” (Carvahlo, 2016), el proceso atencional se tornará complejo dependiendo de la complejidad del estímulo que nos presentan.

Dentro de lo que cabe el prestar atención, tenemos la capacidad de evitar todos los estímulos desfavorables que interfieren con nuestra capacidad de concentración. Según la investigación de (Balarezo, 2019), “esta incertidumbre es crucial para el crecimiento de la comprensión”.

Modelos explicativos de la atención

Los investigadores han dedicado su tiempo a comprender cómo se desarrolla una de las funciones que tiene mayor relevancia. Como consecuencia, se han desarrollado varios modelos explicativos. En la suma de ellos se supone que los estímulos entran por cualquiera de nuestros sentidos. Luego, el cerebro maneja, trasfiere y convierte estos estímulos para acomodarlos acorde a las necesidades del entorno. Consecuentemente, es crucial adiestrar la atención para que se complete exitosamente.

Modelo de Norman y Shallice

Hablando del siguiente modelo, fue el propuesto por Norman y Shallice (1980, 1986), que asumió una serie de sub sistemas que interactuaban para sistematizar operaciones necesarias y conseguir un fin. Este modelo concebía la atención como un sistema de control.

Dentro del primer subsistema encontramos al "Sistema de Resolución de conflictos", el cual responde que las personas responden a situaciones con previo conocimiento. Tomando en cuenta se ponen en juego los patrones apropiados para gestionar automáticamente la situación que está viviendo.

Llegando al segundo subsistema denominado "Sistema Atencional Supervisor". Actúa al momento que la tarea era innovadora o nueva, altamente competitiva, logrando activar patrones apropiados para generar una respuesta y eliminar el sistema que resulta irrelevante o inapropiado para determinada situación.

Modelo de Posner y colaboradores

En este modelo se da a conocer tres sistemas neuronales imprescindibles, por medio de los que es posible dirigir o ejecutar una determinada acción, en otras palabras, cada estímulo es valorado por cada uno de estos sistemas que mencionaremos con el objetivo de alcanzar una meta u objetivo deseado.

Adentrando al primer sistema denominado "Red de atención de alerta, vigilancia", el cual se encarga de establecer el tono atencional para el desarrollo de cierta actividad. Teniendo en cuenta el nivel básico de conciencia, con el fin de mantener una adecuada recepción de estímulos y de preparación para la respuesta.

Luego se tiene el segundo sistema denominado "Red de atención posterior", encargado de regular la orientación y selección del objeto al cual va dirigirse la atención. Dicha red va cogida de la mano con la percepción, logrando cernir información y ubicar la atención a lo que genere más utilidad en sí.

Y para finalizar se tiene a la red denominada "Red atención de anterior", que permite seleccionar la prioridad de información para realizar determinadas actividades o tareas, además tiene estrecha relación en base al control de la cognición, puesto que permite un control facultativo en el proceso de la información en contextos que se tornen complejos, lo cual favorece instancias como; proyección, saber resolver conflictos e incluso implementación de técnicas para la misma y es primordial para la ordenación y comprobación de una actividad, teniendo como plus a colaboración en la transformación de conductas y refutaciones ante un contexto determinado.

La atención desde el punto de vista neuronal

La atención en el proceso de adquisición de conocimientos consiste en la intermediación de varias estructuras del SNC, esta función emprende su camino en el conocido tronco cerebral y culmina por lo general en el córtex asociativo, dando más importancia al hemisferio derecho, conociendo que los procesos elementales serán generadas en las llamadas áreas basales.

Mientras se va tornando complicado el proceso convierte agudamente discrecional, por ende, van a intervenir ya áreas corticales y de asociación.

Adentrándonos a las áreas subcorticales de la atención se encuentran:

Formación reticular, que claramente tiene que ver en el inicio de la actividad atencional, es decir cumple con su función de regulación del estado de alerta.

Por consiguiente, según (Portellano, 2007) “el tálamo constituye una zona de paso para todos los estímulos que ingresan y salen de nuestro cerebro, adicional de conectar la corteza con el resto de áreas cerebrales”, envía aceleradamente con todos los estímulos hacia las áreas delicadas y regulariza el ímpetu de dichos estímulos al llegar, siendo esencial para el proceso atencional.

Otra de las partes esenciales son los ganglios basales, los cuales, según (Rivas, 2008) “son la interfaz atencional que conecta la formación reticular, el sistema límbico y la corteza cerebral, que cumplen con la focalización y selección de la atención, además de integrar procesos emocionales en la misma”, es decir que va ligado con el ámbito de generación de emociones para una acción.

Se debe nombrar también al área que aporta en la regulación de la atención, conocido como cíngulo, tornándose como un sostén para el empuje de la activación en ordenaciones corticales afines con procesos de atención, cambio atencional para abrir la puerta, la apropiada fluidez en la actividad de las mismas.

Si se profundiza las estructuras corticales dentro del proceso atencional, están todos los lóbulos cerebrales como protagonistas en el empleo de procesos mayormente complejos; Lóbulo occipital y temporal los cuales tienen que ver la individualización visual de los estímulos como la forma, color y simplicidad, mientras que el lóbulo parietal prepara el mapeo necesario para focalizar a la atención, es decir, “permite que las redes atencionales puedan localizar los estímulos espaciales y orientados para cumplir una meta”, (Viedma, 2008).

Por ultimo se encuentra el lóbulo frontal, donde el papel principal lo tiene el área prefrontal, debido a que es el foco de procesos atencionales y cognitivos, forjándose como el culmen del camino de la atención dándole significado cognitivo, claro tiene otras funciones tales como hacer cara a las interrupciones y evadir el esparcimiento de este proceso, regula acciones que pretenden planificación y flexibilidad.

Motivación académica

Para poder determinar una definición de la variable motivación, previamente se indaga sobre lo que dice la Real Academia Española en el año 2005, el concepto de motivación en este hilo, se refiere a un proceso cerebral iniciador a una acción que interesa para alentar a elaborar con provecho y dedicación.

En este apartado se analiza varias contribuciones de varios autores en relación a la motivación: Acorde a lo expuesto por (Thill, 1993), “la motivación surge de un constructo hipotéticamente usado con el fin de describir fuerzas internas, externas o combinadas, que producen el inicio, dirección, persistencia e intensidad de la conducta”.

Por otro lado, (Bueno, 2004) y (Menec, 1997) expresan que “usualmente se comprende por motivación a la fuerza que llega a impulsar al ser humano a tomas acciones determinadas, teniendo en cuenta de lleno la dimisión volitiva, el querer”, es decir que se habla metafóricamente con el hecho de un pinchazo con una aguja y nos hace tener una acción en determinada situación.

Para (Nuñez, 2002) comprende a la motivación como “una referencia a un grupo de procesos que están implicados en la dirección, activación y persistencia de la conducta”. Tomando en cuenta lo antes mencionado, tenemos un enfoque más claro de que es la “motivación académica”, que, en definitiva, este proceso desprende en variables afectivas como cognitivas.

Actualmente se comprende como motivación académica, al conjunto de operaciones que se involucran en el empuje, consumación y continuidad de una gestión, lo que da a entender que permite brindar una determinada labor o conducta para determinarla de forma incesante en el tiempo, con el objetivo alcanzar un fin acordado, en fin, determina una serie generar una serie de ámbitos en la indagación que se realiza con esta temática de la motivación, para (Fernández, 2004), el cual busca determinar factores que den explicación alguna del porqué se da una determinada acción motivada.

Por lo antes dicho, es menester clarificar que este tipo de motivación guiada a lo académico, es de suma importancia inquirir y instruirse de ella, tomando en cuenta cada una de sus teorías existentes, por supuesto dan raíces para a un bagaje de definiciones relacionados para este tipo de motivación al aprendizaje con el fin de comprenderla.

Las siguientes aportaciones indagadas, han sido aportadas por diferentes autores.

Para (Morales, 2015), “la motivación se entiende comúnmente como la fuerza que actúa sobre una persona para que se comporte de determinada manera; supone energía que activa la conducta, los mecanismos fisiológicos y procesos cognoscitivos” (p. 138), como se había visto anteriormente, se sigue manteniendo que la motivación genera una determinada acción en una situación.

Por otro lado, para (Manchego, 2017) considera a “la motivación de entre tantas otras como una variable importante en la misión de aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel educativo, se coincide con la determinación de que es el movimiento que tiene una persona, en este caso, el estudiante para avanzar en el camino a obtener un resultado académico óptimo” (pág. 17), ya hablando en el ámbito escolar, vemos que Manchego relaciona a la motivación con el rendimiento académico, es decir mientras más motivado, mejor rendimiento.

Para determinar a la motivación extrínseca encontramos a (Garbanzo, 2007) que manifiesta que “Se relaciona con aquellos factores externos al estudiante, cuya interacción con los determinantes personales da como resultado un estado de motivación dentro de los elementos externos al individuo que pueden interactuar con los determinantes personales”, nos explica que los estímulos externos también son un determinante al momento de estar o no motivados.

Posteriormente si se habla de un tipo de motivación interna o intrínseca, tenemos a (Garbanzo, 2007), que expresa; “está ampliamente demostrado que la orientación motivacional del estudiante juega un papel significativo en el desempeño académico” (p. 48), es decir que cuan motivado esté el estudiante internamente, tendrá un mejor desempeño, se podría tornar interesante el hecho de como se encuentra emocionalmente el estudiante también.

Existen una variedad de investigaciones previas que se enfocan en el análisis de la motivación, se encontró estudios independientes como aquellos que se complementan entre ellos, para realzar las indagaciones individuales se considera los siguientes:

Se logró encontrar un estudio desarrollado en Europa, específicamente en España con treientos un estudiante de distintas academias en Asturias, con el punto de ratificar que el proceso de enseñanza se vincula con la motivación y sus niveles, el cual surgió que según Lozano en el 2000 “existe una aprieta correspondencia con el nivel motivacional para adquirir una nueva lengua y los resultados de las pruebas que evalúan el nivel de rendimiento de los estudiantes en dichas materias” (Lozano et al.,2000).

Dentro del mismo ámbito de trabajo se indaga sobre un estudio entre la motivación y la escritura, este apartado determina el grado prescindible de añadir un mecanismo que motive a la instrucción de dicha destreza, como primera instancia dejar ver la relevancia de motivar con el desempeño académico y como incide en otros hilos, el cual empareja 4 concluyentes distintas, el primero es el importe de la trabajo, seguido por los modelos de ocupación, los dogmas y expectativas y finalmente por las facultades, luego de narrar y examinar indagaciones típicas sobre la motivación y la ganancia se destaca, la escasez de investigaciones en un área imprescindible como es la composición de hojas de vida, dejando ver métodos y estrategias recomendadas por los indagadores para la enseñanza, entregando ejemplos enfocados al estímulo de la motivación, según (García y Caso, 2006).

Por otro lado, este proceso ha sido determinado como un proceso claramente relacionado en la aceleración y ejercicio dentro del proceso de escogimiento, colocación y sostenimiento de una actividad psicológica. Es por eso que como lo menciona Jimenez en el 2012 “se compone de diferentes subprocesos, por su complejidad, dando lugar a algunas clasificaciones y subtipos en los que interactúan diversidad de mecanismos o circuitos neuronales” (Jiménez et al, 2012).

Esta función neurocognitiva primordial para la selección, priorización, procesamiento y supervisión de información en actividades cognitivas y conductuales. Se ha tornado compleja su definición ya que se inventa como un sistema funcional de depurado de información de carácter sumamente difícil, multi modal, escalonado y solícito. Dicho esto ya por Pwalowski en el 2020, “se encontramos varias aseveraciones, debiéndose esto a la gran variedad de modeladores atencionales identificados en los últimos años, que determinan sub tipos atencionales, enfocándose muchas veces en la atención clásica separando las funciones de atención, mantenimiento y cambio” (Pawlowski, 2020).

Muchas de las ocasiones que se escucha hablar de atención, se la corresponde con palabras como foco, vigilancia, percepción, memoria y respuestas derivadas.

Se entiende que la atención emprende con la percepción a través de los sentidos, pero debido a la figura de estímulos brillantes, magnos, colores atrayentes o inclusive objetos, gran parte de la atención del ser humano se concentra en la vida.

Dentro de los efectos de la atención se manifiestan cuando un estímulos apropiadamente procesado y analizado, simultáneamente otros estímulos reciben una consideración secundaria.

Como lo expresa Caizaguano en el 2022 “La atención se entrena y estimula a nivel de función intelectual y cognitiva debido a que están encargadas de dar prioridad y orden de importancia a los procesos intelectuales para generar respuestas correctas” (Caizaguano, 2022), es decir que en base a este discernimiento nuestro cerebro da una especie de jerarquía a los estímulos e información que ingresa al cerebro.

En específico, la atención selectiva se la ha estudiado ampliamente en la neuropsicología en Estados Unidos, que constantemente se la define como concentración, logrando precisar como aquel porte de concentrarse en uno o varios estímulos esenciales, y se suprime intencionadamente la gnosis de otros estímulos que entretienen. La conocida vigilancia afín con la atención selectiva o el constructor de atención sostenida hace referencia al porte de mantener una actividad por lapsos de tiempo.

El proceso de atención y concentración involucra la continua discriminación de estímulos relevantes encaminados hacia un objetivo. La verdadera clave de estos procesos antes mencionados reside en la habilidad de concentrarse en aspectos específicos relevantes e ignorar los aspectos irrelevantes de una tarea. Haciendo referencia a una búsqueda rápida y precisa (Cubero, 2012).

Dentro de lo que se entiende sobre la atención selectiva, representa una función cognitiva esencial que en realidad dirige la atención hacia estímulos pertinentes y por supuesto que evita la distracción con elementos irrelevantes. Si la relacionamos con la vida diaria de conductores, permitirá identificar señales de tránsito entre letreros varios de la calle o carretera, o en la vida diaria de un oficinista como el hecho de encontrar un lápiz en el cajón de un escritorio y hasta reconocer caras familiares. Estas y varias actividades van a depender mucho del proceso atencional y exploración visual.

“Los estudios indican que la atención selectiva aumenta gradualmente a lo largo de la infancia, alcanzando su punto máximo durante la adolescencia y la edad adulta” (Introzzi, 2019).

Ya en el contexto educativo, este proceso se considera un componente primordial para el aprendizaje, jugando un papel necesario y por tanto crucial en la consolidación, mantenimiento y recuperación de una determinada información adquirida. “Entre factores como la motivación, interés, sueño, fatiga, nivel de dificultad de la tarea, distracciones, el entorno y principalmente la metodología docente serán determinantes en el proceso de atención de los estudiantes, pudiendo promover o dificultar la retención de información” (Castro, 2022).

Una investigación enfocada en el desarrollo evolutivo de la atención en la primaria, analizó datos que norman la prueba de atención D2 en dicho alumnado, la muestra consistió de 1032 estudiantes de 6 años 3meses a 12 años 4meses de edad de una comunidad autónoma de Canarias. Lo cual arrojó como resultados cambios significativos en el rendimiento y la eficiencia, sin cambios en los errores cometidos (Jiménez, 2012).

Por el lado de la relación entre la motivación y atención de estudiantes ha sido un argumento poco abordado, específicamente en la trama ecuatoriana. Puesta en mesa su relevancia teórica, se propicia para ser investigada. Aunque no se han estudiado en detalle, hay estudios de alguna manera relacionados a procesos atencionales, memoria y motivación en el rendimiento académico, y como lo menciona Navarro “se confirma la relación entre las mismas a excepción de las variables atención y rendimiento académico” (Navarro, 2015).

Por esto es crucial tomar en cuenta tanto el grado de motivación que presentan los estudiantes como el proceso de enfoque mental, teniendo en cuenta que son fundamentales para llevar a cabo no solamente diversas actividades cognitivas, sino emocionales y sociales en las que se desenvuelva el individuo.

En sí este estudio tiene como claro objetivo el análisis de la relación entre motivación y atención en estudiantes adolescentes, con el propósito de contribuir específicamente con datos que puedan beneficiar investigaciones o de cierto punto también intervenciones futuras.

1.2 Proceso investigativo metodológico

Una vez establecido el marco teórico que sustenta la viabilidad del proyecto, la metodología es la siguiente:

El presente trabajo se define como una investigación transversal, descriptiva, exploratoria, cuantitativa y correlacional.

Transversal, porque la trilla de la información es en un solo instante, con el fin de referir la confiabilidad y validez de la prueba.

Descriptiva, porque según mantiene Casarejos y Reveco en 1989 “se refiere a la descripción de las principales modalidades de formación, estructuración o cambio de un evento” (Casarejos & Reveco, 1989).

Exploratoria, ya que Según Fidias, (2006 p 23), “es aquella que se efectúa sobre un tema u objeto desconocido o poco estudiado, por lo que sus resultados constituyen una visión aproximada de dicho objeto, es decir un nivel superficial de conocimiento”

Cuantitativo, ya que se trata de un enfoque estructurado para recolectar y examinar información adquirida de diversas fuentes. Esto involucra la utilización de herramientas informáticas, técnicas estadísticas y matemáticas con el fin de generar resultados.

Correlacional, porque según Mejía (2017) “es un tipo de investigación no experimental en la que los investigadores miden dos variables y establecen una relación estadística entre las mismas (correlación), sin necesidad de incluir variables externas para llegar a conclusiones relevantes”.

Finalmente, el estudio actual fue realizado bajo un enfoque de investigación no experimental, que se caracteriza por no involucrar la manipulación intencional de variables. El objetivo era observar cómo se desarrolló naturalmente la prueba en las condiciones en las que se aplicó, para luego analizar minuciosamente los resultados utilizando criterios técnicos y teóricos, tal como sugieren Hernández, Fernández y Baptista en 1998.

1.2.1 Población y muestra

La muestra consistió en jóvenes inscritos en una institución educativa durante el primer semestre de 2023 en la ciudad de Quito. Los participantes fueron seleccionados de manera intencionada y no aleatoria, siguiendo criterios predefinidos. En total, 116 estudiantes de edades entre 12 y 15 años formaron parte del estudio, perteneciendo a tres niveles de educación: octavo, noveno y décimo grado de educación general básica.

Grupo	Varones	Mujeres	Total
12 a 13 años	24	14	38
13 años 1 mes a 14 años	23	26	49
14 años 1 mes a 15 años	14	15	29
Total de la muestra	61	55	116

Tabla 0. Muestra de investigación
Fuente: Secretaría UET Alessandro Volta

Se deja constancia de que la presente investigación es realizada con participantes menores de edad y según manifiesta Gallagher y Allington en el 2009, “cumpliendo el consentimiento informado, con las siguientes características: el consentimiento implicó un acto explícito (acuerdo verbal y escrito); los participantes fueron informados y se constató que comprendiesen en qué consistió la investigación; el consentimiento se dio voluntariamente y sin coacción; y fue renegociable, para que los adolescentes puedan retirarse en cualquiera de las etapas del proceso de investigación" (Gallagher & Allington, 2009).

1.2.2 Instrumentos

Test D2

Test de Atención D2 según lo expresa Brickenkamp y Cubero en el 2002. “Es un test de tiempo limitado para medir la atención selectiva y la concentración mental, entendida como la capacidad de atender selectivamente a ciertos aspectos relevantes de una tarea mientras se ignoran los irrelevantes (realizar una búsqueda selectiva) y, además, hacerlo de forma rápida y precisa”.

Dicho test se lo puede aplicar tanto de forma individual como de manera grupal, tomando en cuenta que en esta investigación se indaga la información de manera grupal. El test consta de catorce ítems con cuarenta y siete caracteres, por un total de 658 elementos; estos estímulos dominan las letras “d” o “p” que pueden estar escoltados de una o dos líneas ubicadas, individualmente o en pareja, en la parte superior o inferior de ellas.

Lo que debe hacer el evaluado es revisar fijamente de lado a lado el contenido en cada línea y tachar toda letra “d” que en su parte superior o inferior tenga dos líneas. Estos elementos (es decir, los estímulos correctos) se conocen como elementos relevantes. Las demás combinaciones (las “p” con o sin rayitas y las “d” con o ninguna rayita) se tomarán como “irrelevantes” y no deberían ser tachadas. Para esta actividad por línea el evaluado tiene un tiempo de veinte segundos.

Escala de Motivación Académica-EMA.

La Escala de Motivación Académica (EMA) “es un inventario que busca a través de sus preguntas mostrar los diversos motivantes que tiene un estudiante para estudiar. Cada pregunta y respuesta buscan develar la opinión personal del estudiante en una escala del uno (1) al siete (7)” (Manassero M. y Vázquez A. 2013).

“Ha sido validada en diferentes idiomas, aunque la convalidación se realiza en el idioma original (francés), esto permite que no existieran sesgos en la traducción y que la escala cumpliera su objetivo de medir la motivación educativa en los estudiantes” (Núñez Alonso, Albo Lucas y Navarro Izquierdo, 2005).

Incluye 28 preguntas de opción múltiple, las cuales cuentan con diversas alternativas de respuestas posibles y están determinadas y estructuradas. Estas preguntas de opción múltiple adoptan diversas modalidades tales como: selección de una lista de opciones, selección por orden de importancia, selección en un continuum-escala Likert (Valenzuela y Flores, 2011).

“Las variables analizadas en la Escala de Motivación Académica (EMA), son Motivación intrínseca (MI) la cual evalúa la manera en que el estudiante conoce su entorno y la Motivación extrínseca (ME) que mide la desmotivación como una situación en la cual existe ausencia de motivaciones, intrínsecas o extrínsecas” (Manassero M. y Vázquez A. 2013).

1.2.3. Operacionalización de variables

V1. Atención

Definición conceptual

La atención para García en 1997 es concebida “como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica” (García Sevilla & Sevilla, 1997). Dicho esto, se encuentra frente a un procedimiento complejo que al comprender múltiples subprocesos ha resultado en la formulación de diversas categorías y subcategorías que también están relacionadas con varios mecanismos o circuitos neuronales (Cuesta et al., 2007).

El desarrollo del control de la atención ocurre de manera más focalizada y separada de los otros procesos mentales. Por lo tanto, expresa Jiménez en 2012 en una de sus publicaciones que “el rendimiento obtenido por los niños en las pruebas de atención se entiende que depende tanto del desarrollo cognitivo alcanzado como por el nivel de desarrollo del autocontrol atencional” (Jiménez et al., 2012).

Definición operacional

Dentro de esta indagación de información se denominará atención al conjunto de resultados obtenidos por los sujetos de investigación en el instrumento Test D2

Atención selectiva.

Definición Conceptual:

Siendo primordial definirla como “la capacidad para centrarse en uno o dos estímulos importantes, mientras se suprime deliberadamente la consciencia de otros estímulos distractores” según (Zillmer & Spiers, 1998). Su función consiste en supervisar los procedimientos y sistemas mediante los cuales el cuerpo maneja únicamente una fracción de la información disponible, y responde exclusivamente a las necesidades del entorno que resultan verdaderamente beneficiosas o relevantes para la persona. Como lo expresa Jiménez en el 2012, “la atención selectiva implica la selección de los estímulos que se presentan en el ambiente, y la selección del proceso y/o respuesta que se va a realizar” (Jiménez et al., 2012).

Definición Operacional:

Dentro de esta indagación de información, la medida de atención selectiva se la tomará como el índice de la cantidad de trabajo ejercido, teniendo en cuenta sólo los elementos relevantes en Test D2 (número de elementos relevantes correctos / TA).

Atención sostenida

Definición Conceptual:

Será definida por Parasuraman y Davier en 1084 como “la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos” (Parasuraman & Davies, 1984).

Definición Operacional:

Dentro de esta indagación de información la medida de atención sostenida será la consecuencia que obtenga cada evaluado en los siguientes ítems de D2:

Efectividad total de la prueba / TOT: es la evaluación del control atencional e inhibitorio, y la relación entre la velocidad y la precisión.

Índice de concentración /CON: es la evaluación del equilibrio entre la velocidad y la precisión en la actuación.

V2. Motivación académica

Definición conceptual:

Según Pintrich y Schunk (2002), la motivación académica se refiere a los factores tanto internos como externos que influyen en la orientación, la intensidad y la persistencia del esfuerzo que un estudiante dedica para alcanzar sus objetivos educativos. Estos factores abarcan las creencias del estudiante en relación a su habilidad, la expectativa de lograr el éxito y el valor que atribuye a la tarea en cuestión.

Definición Operacional:

Dentro de esta indagación de información, la medida de motivación académica será lo que resulta de cada evaluado en los siguientes ítems de la escala de motivación académica EMA, automotivación, regulación externa, regulación interna, regulación identificada, MI Conocimiento, MI Logro y MI Experiencias estimulantes.

1.2.4 Procedimiento

Selección de Participantes: Como primera instancia se lo logró gestionar el permiso de la institución educativa para iniciar la investigación, se contactó a los padres de familia o representantes legales de los adolescentes para obtener el consentimiento informado para su participación en el estudio.

Aplicación de los Instrumentos: Logrando proporcionar a los estudiantes un entorno tranquilo y adecuado, completaron primero el Test d2 de atención. Se les proporcionaron instrucciones de una manera muy clara y se les concedió el tiempo necesario para completar la tarea. Posteriormente, se socializa con los participantes las instrucciones respectivas a la Escala de Motivación Académica en formato impreso, asegurándose de que entendieran cómo responder a las afirmaciones.

Recopilación de Datos Socioeconómicos: Además de las evaluaciones, se recopilaron datos esenciales para la investigación sobre el género, la edad y el nivel educacional de los participantes para así considerar posibles factores moderadores en el proceso de análisis.

Análisis de Datos:

Se llevaron a cabo los respectivos análisis estadísticos descriptivos e inferenciales para examinar las relaciones entre los niveles atencionales medidos determinados por el Test d2 y los niveles de motivación académica obtenidos a través de la Escala de Motivación Académica. Se utilizaron correlaciones y pruebas de regresión para identificar patrones significativos y explorar posibles relaciones entre la atención u motivación al aprendizaje. Los efectos resultantes se presentarán en forma de tablas, resaltando los hallazgos más relevantes.

Este procedimiento permitirá una evaluación exhaustiva de la relación entre los niveles atencionales y la motivación académica en los adolescentes de 12 a 15 años, contribuyendo al entendimiento de cómo estos aspectos interaccionan y cómo podrían influir en su desempeño educativo y desarrollo personal.

1.3. Análisis de resultados

El estudio tiene como objetivo valorar el nivel atencional y su relación con la motivación hacia el aprendizaje en adolescentes de 12 a 15 años de la UE Alessandro Volta. Se examinó a un total de 116 estudiantes pertenecientes a los niveles 8vo, 9no y 10mo. Para la evaluación se aplicaron dos instrumentos: el test D2, que mide la atención selectiva y concentración mental, y la escala EMA, enfocado en las distintas dimensiones de la motivación académica. Este análisis busca descubrir posibles correlaciones entre la atención y la motivación en este rango etario.

Resultados Test D2

La atención selectiva es un componente que permite a los individuos centrarse en información relevante y filtrar distracciones. Para comprender su relevancia en adolescentes de la UE Alessandro Volta, se aplicó el test D2, que ofrece varios indicadores relacionados con esta habilidad. En este análisis, se tomarán en cuenta medidas específicas del test: TOT, que refleja el total de efectividad en la atención selectiva, y CON, un índice que mide la concentración mental del individuo. Estos indicadores proporcionarán una visión detallada sobre la capacidad atencional de los estudiantes evaluados. A continuación, en la tabla 1 muestra los resultados divididos entre hombres y mujeres.

Tabla 1

Resultados de niveles de atención por sexo

Sexo	Índice de atención	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
H	TOT	61	115	428	285,77	69,847
	CON	61	-29	159	82,08	38,407
M	TOT	55	118	507	282,73	74,351
	CON	55	15	208	87,16	37,463

Nota. Resultado del test D2 procesados en SPSS

Los resultados muestran los siguientes resultados relacionados con el TOT y CON. Al desglosar los resultados por género, se observa que los hombres presentan un TOT medio de 285.77 (± 69.84) y un índice de concentración CON de 82.08 (± 38.41). Por otro lado, las mujeres registran un TOT de 282.73 (± 74.35) y un CON de 87.16 (± 37.46). Estos valores sugieren que, en términos de efectividad atencional global (TOT), ambos géneros muestran niveles comparables. Sin embargo, el índice de concentración (CON) revela una leve superioridad en las mujeres, las cuales podría deberse a posibles diferencias en la socialización, estilos de aprendizaje o incluso factores biológicos pueden estar influyendo en estas sutiles variaciones.

También se realizó una comparación relacionada con los niveles de atención en función del nivel que están cursando los adolescentes, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados de niveles de atención por nivel cursado

Curso	Índice de atención	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
8vo	TOT	38	115	369	266.21	72.102
	CON	38	-29	141	74.76	36.71
9no	TOT	49	115	425	283.29	68.44
	CON	49	-2	158	85.80	35.404
10mo	TOT	29	190	507	309.83	71.44
	CON	29	5	208	95.03	41.45

Nota. Resultado del test D2 procesados en SPSS

Al descomponer los datos del test D2 por nivel cursado se encuentra que, para octavo de básica, la media del TOT es de 266.21 (± 72.102) y el índice de concentración CON se sitúa en 74.76 (± 36.71). En noveno, los valores ascienden ligeramente a un TOT de 283.29 (± 68.44) y un CON de 85.80 (± 35.404). Notablemente, en décimo, se observa un incremento más pronunciado, con un TOT de 309.83 (± 71.44) y un CON de 95.03 (± 41.45). Estos resultados sugieren una tendencia ascendente en la efectividad atencional y concentración a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica. Podría decirse que esta progresión se relaciona con la maduración cognitiva y la adaptación a demandas académicas crecientes. Sin embargo, existen otros factores, tales como variaciones en la metodología pedagógica, la interacción social o la autonomía personal, que podrían estar influyendo en estas mejoras observadas. En general, los estudiantes de décimo parecen demostrar un nivel de atención y concentración superior, en términos de preparación para futuros retos académicos.

Resultados motivación hacia el aprendizaje

La motivación en el aprendizaje, un componente esencial en la experiencia educativa, se configura a través de diversos factores intrínsecos y extrínsecos que guían y sustentan la participación activa del estudiante. En este análisis, se hizo uso del test EMA, el cual descompone la motivación en siete dimensiones: Automotivación, que refleja la propulsión interna del individuo; Regulación Externa e Introyectada, que se centran en las influencias externas y la internalización de normas respectivamente; Regulación Identificada, vinculada a la percepción del valor personal del aprendizaje; y las Motivaciones Intrínsecas al Conocimiento, al Logro y a las Experiencias Estimulantes, que exploran el impulso interno del estudiante hacia el descubrimiento, la superación y la búsqueda de experiencias enriquecedoras. La comprensión detallada de estas dimensiones ofrecerá una panorámica amplia y profunda sobre los elementos que fomentan el deseo de aprender en el contexto educativo contemporáneo. A continuación, la tabla 3 muestran los resultados generados para cada una de las dimensiones por sexo de la muestra seleccionada.

Tabla 3

Resultados de dimensiones de motivación por sexo

Sexo	Dimensiones motivación	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
H	Automotivación	61	4	24	12,41	5,679
	Regulación externa	61	7	28	20,90	4,777
	Regulación interna	61	5	28	20,49	4,877
	Regulación identificada	61	11	28	20,82	4,315
	MI Conocimiento	61	9	28	18,82	4,621
	MI Logro	61	6	28	18,92	4,413
	MI Experiencias estimulantes	61	5	26	14,23	5,008
M	Automotivación	55	4	26	11,53	5,699
	Regulación externa	55	6	28	20,62	4,950
	Regulación interna	55	5	28	20,51	4,678
	Regulación identificada	55	6	28	19,53	5,181
	MI Conocimiento	55	11	27	18,95	4,774
	MI Logro	55	4	86	19,69	10,518

MI Experiencias estimulantes	55	5	24	13,64	5,404
------------------------------	----	---	----	-------	-------

Nota. Resultado del test EMA procesados en SPSS

En la valoración de la motivación educativa mediante el TEST EMA, se desvelan diferencias sutiles pero significativas entre hombres y mujeres en diversas dimensiones:

Automotivación: Los hombres presentan una media de 12.41 (± 5.679) comparada con las mujeres que tienen una media de 11.53 (± 5.69). Esta leve diferencia sugiere que los hombres podrían tener una ligera predisposición a impulsarse por sí mismos en el contexto educativo. No obstante, la causa de esta diferencia podría estar también condicionada a otros factores como culturales, sociales o educativos que potencien una mayor automotivación en ellos.

Regulación Externa: Los valores son similares entre géneros, con los hombres mostrando una media de 20.90 (± 4.777) y las mujeres con 20.62 (± 4.95). Ambos grupos parecen ser igualmente influenciados por factores externos en su motivación para aprender, lo que podría reflejar una homogeneidad en las expectativas y demandas externas.

Regulación Interna: Las diferencias son casi imperceptibles, con hombres y mujeres mostrando medias de 20.49 (± 4.877) y 20.51 (± 4.68) respectivamente. Indica una similaridad en la internalización de normas y valores educativos entre géneros.

Regulación Identificada: Aquí, las mujeres muestran una ligera disminución con 19.53 (± 5.181) en comparación con los hombres que tienen 20.82 (± 4.315). Este dato podría sugerir que los hombres identifican y valoran en mayor medida las razones personales para aprender, aunque las causas exactas requerirían un análisis más profundo.

MI Conocimiento: Las mujeres tienen una media de 18.95 (± 4.77), ligeramente superior a los hombres con 18.82 (± 4.621). Esto indica que las mujeres podrían tener un ligero incremento en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje y descubrimiento.

MI Logro: Es notable la diferencia en la desviación estándar en esta dimensión. Las mujeres presentan una media de 19.69 (± 10.518), en comparación con los hombres que tienen 18.92 (± 4.413). Aunque las mujeres muestran un promedio más alto en motivación hacia el logro, la alta variabilidad sugiere una diversidad más amplia en cómo las mujeres valoran o buscan el logro académico.

MI Experiencias Estimulantes: Los hombres tienen una media de 14.23 (± 5.008) en comparación con las mujeres con 13.64 (± 5.404). Ambos géneros valoran de manera similar las experiencias enriquecedoras en el aprendizaje, aunque los hombres podrían mostrar una ligera inclinación hacia la búsqueda de estímulos en el entorno educativo.

A continuación, la tabla 4 muestra los resultados de las dimensiones de la motivación en función del nivel académico que cursan los adolescentes de la muestra analizada.

Tabla 4

Resultados de dimensiones de motivación por nivel cursado

Curso	Dimensiones motivación	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
8vo	Automotivación	38	4	22	12,53	5,114
	Regulación externa	38	7	28	21,00	4,816
	Regulación interna	38	12	28	21,76	4,389
	Regulación identificada	38	11	28	19,53	5,119
	MI Conocimiento	38	11	28	18,79	5,052
	MI Logro	38	14	86	21,47	11,453
	MI Experiencias estimulantes	38	5	24	12,21	5,041
	9no	Automotivación	49	4	24	11,06
Regulación externa		49	10	28	20,49	4,199
Regulación interna		49	5	28	19,88	4,720
Regulación identificada		49	9	28	20,37	4,309
MI Conocimiento		49	9	27	18,00	4,311

	MI Logro	49	6	25	17,82	5,167
	MI Experiencias	49	5	26	14,24	4,576
	estimulantes					
10mo	Automotivación	29	4	26	12,86	6,643
	Regulación externa	29	6	27	20,93	5,928
	Regulación interna	29	5	28	19,90	5,129
	Regulación	29	6	28	20,83	5,085
	identificada					
	MI Conocimiento	29	12	26	20,48	4,485
	MI Logro	29	4	28	18,90	5,115
	MI Experiencias	29	5	24	15,72	5,781
	estimulantes					

Nota. Resultado del test EMA procesados en SPSS

En el análisis del TEST EMA dirigido a evaluar la motivación educativa de adolescentes, se desglosan los siguientes resultados de las dimensiones a lo largo de los niveles cursados (octavo, noveno y décimo):

Automotivación: Los adolescentes de décimo muestran una ligera superioridad con una media de 12.86 (± 6.64), seguidos de los de octavo con 12.53 (± 5.11) y noveno con 11.06 (± 5.64). Es plausible suponer que la proximidad a la culminación de la etapa básica refuerce su automotivación.

Regulación Externa: Los estudiantes de octavo muestran la más alta puntuación con 21 (± 4.81). Los niveles décimo y noveno presentan 20.93 (± 5.93) y 20.49 (± 4.2), respectivamente. Esto podría indicar que las demandas externas son más percibidas al inicio de la educación secundaria, moderándose a medida que avanzan.

Regulación Interna: Los de octavo lideran con 21.76 (± 4.38), mientras que décimo y noveno muestran valores cercanos de 19.90 (± 5.13) y 19.88 (± 4.72) respectivamente. La mayor internalización de normas en octavo puede deberse a la transición y adaptación a una nueva etapa educativa.

Regulación Identificada: Mientras que décimo tiene una media de 20.83 (± 5.085), noveno presenta 20.37 (± 4.31) y octavo 19.53 (± 5.11). Estos valores pueden reflejar una progresiva identificación con las razones para aprender conforme se aproximan a niveles superiores.

MI Conocimiento: Es en décimo donde se observa el mayor valor con 20.48 (± 4.48), seguido por octavo con 18.79 (± 5.05) y noveno con 18 (± 4.31). Este incremento en décimo podría estar vinculado a una mayor apreciación del aprendizaje por sí mismo.

MI Logro: Octavo destaca con 21.47 (± 11.45). Décimo y noveno muestran 18.90 (± 5.11) y 17.82 (± 5.17) respectivamente. La notable desviación en octavo sugiere una variabilidad considerable en cómo se valora el logro académico al inicio de la secundaria.

MI Experiencias Estimulantes: Los estudiantes de décimo tienen la media más alta con 15.72 (± 5.78), seguidos por noveno con 14.24 (± 5.57) y octavo con 12.21 (± 5.041). La creciente valoración de experiencias enriquecedoras podría estar asociada al desarrollo de habilidades cognitivas y madurez en el último año de la educación básica.

Correlación entre el nivel atencional y la motivación al aprendizaje

El proceso de comprensión de las interacciones entre los niveles atencionales y la motivación hacia el aprendizaje requiere establecer la relación entre estas dos variables: si es lineal o no. Para ello, se debe escoger el coeficiente de correlación adecuado: Pearson, que asume una relación lineal y distribución normal de los datos, o Spearman, que no hace tales supuestos y es más adecuado para relaciones no lineales y datos que no siguen una distribución normal.

Dada que la muestra fue de 116 elementos, se optará por la prueba de Kolmogorov-Smirnov, si el resultado de la prueba (el valor p) es superior a un nivel de significancia preestablecido, generalmente 0.05, se acepta la hipótesis nula y se asume que la muestra proviene de una población con una distribución normal. Por el contrario, si el valor p es menor o igual al nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula, sugiriendo que la muestra no sigue una distribución normal (Huaita, 2020). A continuación, la tabla 4 muestra los resultados de la prueba de normalidad.

Tabla 5*Resultados de pruebas de normalidad*

Variable	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CON	0.058	116	0.200*	0.991	116	0.692
TOT	0.050	116	0.200*	0.986	116	0.268
Automotivación	0.120	116	0.000	0.947	116	0.000
Reg. Ext.	0.127	116	0.000	0.947	116	0.000
Reg. Intro	0.088	116	0.029	0.961	116	0.002
Reg. Ident.	0.126	116	0.000	0.960	116	0.002
MI Conocimiento	0.087	116	0.031	0.971	116	0.012
MI Logro	0.174	116	0.000	0.624	116	0.000
MI Exp. Estimulante	0.098	116	0.008	0.971	116	0.014

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. Nivel de significancia de referencia 0.05, datos procesados en SPSS

El análisis de normalidad de los datos revela hallazgos distintivos para las dos categorías bajo estudio. En el caso de las variables asociadas con la atención, se obtuvo un nivel de significancia de 0.2, superior al umbral convencional de 0.05. Esta evidencia sugiere que dichas variables se ajustan a una distribución normal. Sin embargo, para las variables vinculadas a la motivación, el nivel de significancia es inferior a 0.05, indicando una desviación de la normalidad. Dada esta diferencia en la naturaleza de las distribuciones, es apropiado emplear el coeficiente de correlación de Spearman, que no asume normalidad, para analizar las relaciones entre estas variables (Martínez, et al, 214).

A continuación, en la tabla 6 muestran los resultantes del coeficiente de correlación de Spearman, en este, caso se ha correlacionado la variable de índice de concentración (CON), con las diferentes dimensiones relacionadas con la motivación.

Tabla 6

Resultados de correlaciones Rho de Spearman

Dimensión	Coefficiente de concentración CON	
Automotivación	Coefficiente de correlación	-0.049
	Sig. (bilateral)	0.604
	N	116
Reg. Ext.	Coefficiente de correlación	0.029
	Sig. (bilateral)	0.759
	N	116
Reg. Intro	Coefficiente de correlación	-0.091
	Sig. (bilateral)	0.334
	N	116
Reg. Ident.	Coefficiente de correlación	0.194*
	Sig. (bilateral)	0.037
	N	116
MI Conocimiento	Coefficiente de correlación	-0.011
	Sig. (bilateral)	0.906
	N	116
MI Logro	Coefficiente de correlación	-0.129
	Sig. (bilateral)	0.169
	N	116
MI Exp. Estimulante	Coefficiente de correlación	0.030
	Sig. (bilateral)	0.752
	N	116

La información generada muestra los siguientes resultados sobre el coeficiente Rho de Spearman, para las correlaciones entre la CON y las dimensiones de motivación:

Entre la dimensión de automotivación y el CON se generó un valor de -0.049, lo que denota una relación lineal débil y en dirección negativa entre ambas variables. Sin embargo, el valor de significancia bilateral de 0.604, superando el umbral convencional de 0.05, lo cual, sugiere que la correlación detectada podría ser simplemente producto del azar y no indicativa de una relación significativa en la población. Por ende, no se encuentra evidencia para postular una relación entre la automotivación y el coeficiente de concentración en el conjunto de datos analizado.

Por otra parte, entre la regulación externa y CON fue de -0.029, lo que refleja una relación lineal débil entre estas variables. La dirección negativa insinúa que cuando una variable acrecienta, la otra tiende ligeramente a disminuir. Sin embargo, la significancia bilateral de 0.759, al superar el umbral de 0.05, es decir, la correlación identificada puede deberse simplemente al azar. Por lo cual, no hay evidencia estadística que respalde una asociación significativa entre la regulación externa y el coeficiente de concentración en esta muestra.

Entre la regulación introyectada y el CON el resultado fue de -0.091. Este resultado sugiere una relación lineal débil y negativa entre ambas variables. No obstante, con una significancia bilateral de 0.334, que supera el límite estándar de 0.05, no hay suficiente evidencia para afirmar que esta correlación sea estadísticamente significativa en la población estudiada.

Entre la regulación identificada y el coeficiente de concentración, el coeficiente Rho de Spearman es de 0.194. Esta relación positiva moderada indica que cuando una variable aumenta, la otra tiende a hacerlo también. Dado que la significancia bilateral es de 0.037, inferior al umbral de 0.05, hay evidencia estadística que sugiere una correlación significativa entre estas dos variables en la muestra.

La relación entre el MI al conocimiento y el coeficiente de concentración muestra un coeficiente Rho de Spearman de -0.011, lo que refleja una relación prácticamente nula entre estas variables. La significancia bilateral de 0.906, ampliamente superior al umbral de 0.05, confirma que no hay evidencia de una correlación significativa entre estas dos variables.

Al examinar el MI al logro y el coeficiente de concentración, el coeficiente Rho de Spearman es de -0.129. Esto indica una relación débil en dirección negativa. Sin embargo, con una significancia bilateral de 0.169, que excede el umbral de 0.05, no podemos afirmar con certeza que esta relación sea significativa en la población.

Por último, entre el MI al conocimiento y el coeficiente de concentración, el coeficiente Rho es de 0.03. Esta relación débil y positiva no tiene suficiente respaldo estadístico, dado que su significancia bilateral de 0.752 supera ampliamente el límite estándar de 0.05, lo que sugiere que la correlación observada podría ser resultado del azar.

En general, solo se ha identificado una relación estadísticamente significativa entre la regulación identificada y el coeficiente de concentración, donde las demás dimensiones no presentaron correlaciones de importancia. Es posible que este hallazgo responda a la naturaleza intrínseca de la regulación identificada en adolescentes, en la cual reconocen y aceptan la importancia de una actividad para sí mismos. En esta etapa de desarrollo, los adolescentes comienzan a formar un sentido de identidad y buscar coherencia entre sus acciones y sus valores personales, lo que podría influir en cómo concentran su atención en tareas que ven relevantes (Suárez, 2008). Las otras dimensiones, aunque cruciales para el proceso motivacional, podrían no tener un impacto directo o tan pronunciado en la capacidad de concentración de los adolescentes en el contexto estudiado.

CAPÍTULO II: PROPUESTA

1.1.Fundamentos teóricos aplicados

Definida ya por García Sevilla y Sevilla, “La atención ha sido definida como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica” (Sevilla, 1997). Dicho esto, se encuentra frente a un procedimiento complejo que al comprender múltiples subprocesos ha resultado en la formulación de diversas categorías y subcategorías que también están relacionadas con varias unidades o circuitos neuronales, según manifiesta Cuesta et al. en el 2007.

El desarrollo de la revisión de la atención ocurre de manera más focalizada y separada de los otros procesos mentales. Por tanto, “el rendimiento obtenido por los niños en las pruebas de atención se entiende que depende tanto del desarrollo cognitivo alcanzado como por el nivel de desarrollo del autocontrol atencional” (Jiménez et al., 2012).

Atención selectiva.

Definición Conceptual:

Siendo primordial definirla; “la capacidad para centrarse en uno o dos estímulos importantes, mientras se suprime deliberadamente la consciencia de otros estímulos distractores” según (Zillmer & Spiers, 1998). Su función consiste en supervisar los procedimientos y sistemas mediante los cuales el cuerpo maneja únicamente una fracción de la información disponible, y responde exclusivamente a las necesidades del entorno que resultan verdaderamente beneficiosas o relevantes para la persona. En este sentido, “la atención selectiva implica la selección de los estímulos que se presentan en el ambiente, y la selección del proceso y/o respuesta que se va a realizar” (Jiménez et al., 2012).

Atención sostenida

Definición Conceptual:

Se la define por Parasuraman y Davies en 1984 como “la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante períodos de tiempo relativamente largos” (Parasuraman & Davies, 1984).

Motivación académica

Según Pintrich y Schunk (2002), la motivación académica se refiere a los factores tanto internos como externos que influyen en la orientación, la intensidad y la persistencia del esfuerzo que un estudiante dedica para alcanzar sus objetivos educativos. Estos factores abarcan las creencias del estudiante en relación a su habilidad, la expectativa de lograr el éxito y el valor que atribuye a la tarea en cuestión.

1.2. Descripción de la propuesta

OBJETIVO	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	TEMPORALIDAD	RESPONSABLE
Mejorar la atención y motivación de los adolescentes en un entorno educativo.	Creación de un entorno propicio	Asegurar un entorno de aprendizaje que sea cómodo, bien iluminado y libre de distracciones	Tercera semana de septiembre	Departamento de Consejería Estudiantil - secundaria
	Programación estructurada	Establecer horarios regulares para las actividades de estudio y descanso.	Durante el año lectivo	Departamento de Consejería Estudiantil – secundaria y Docentes
		Dividir las tareas en segmentos manejables y promover breves descansos entre ellos.		
	Técnicas de mejora de la atención	Enseñar técnicas de mindfulness y respiración para ayudar a los adolescentes a concentrarse.	Primera semana de octubre	Departamento de Consejería Estudiantil – secundaria
		Fomenta la toma de apuntes y la organización de la información		
	Motivándote ando	Relacionar los temas del plan de estudios con los intereses y metas personales de los adolescentes.	Durante el año lectivo	Docentes
Uso de la tecnología de manera efectiva	Integrar herramientas educativas y aplicaciones como Kahoot, Quiziz, etc.	Durante el año lectivo	Docentes y padres de familia	
	Establecer límites saludables para el uso de dispositivos electrónicos y redes sociales en casa y colegio			
Seguimiento y ajuste	Evaluar periódicamente los avances y realizar ajustes en el plan según sea necesario.	Primera evaluación luego del primer trimestre de clase	Departamento de Consejería Estudiantil – secundaria	
	Mantener una comunicación abierta con los adolescentes para saber qué estrategias están funcionando mejor para ellos.	Segunda evaluación al inicio del tercer trimestre		

DISCUSION

El presente trabajo de investigación tuvo como principal objetivo, determinar la relación entre los niveles atencionales en la motivación académica de adolescentes de entre 12 a 15 años de edad, mediante la utilización y aplicación del test D2 y la escala de motivación académica EMA, en los cuales se obtuvieron resultados importantes y relevantes,

Los resultados muestran los siguientes resultados relacionados con el TOT y CON. Al desglosar los resultados por género, se observa que los hombres presentan un TOT medio de 285.77 (± 69.84) y un índice de concentración CON de 82.08 (± 38.41). Por otro lado, las mujeres registran un TOT de 282.73 (± 74.35) y un CON de 87.16 (± 37.46). Estos valores sugieren que, en términos de efectividad atencional global (TOT), ambos géneros muestran niveles comparables.

Podemos relacionar los resultados obtenidos en esta investigación junto a los obtenidos en una investigación realizada por Dra. Ana Victoria Poenitz, docente de la Universidad Israel en la cual se encontró que en la evaluación del equilibrio entre la velocidad y la precisión en la actuación (Índice de concentración /CON); la muestra en estudio obtuvo una media (M) de 84,85 \pm 43,97 DS (Ver tabla 9). La media para los participantes femeninos fue de 90,08 \pm 42,28 DS, mientras que fue de 80,05 \pm 45,14 para los participantes masculinos. No se observó una diferencia significativa en la medida de concentración según género ($p=0,12$).

Dando como comentario adicional entre las dos investigaciones que en el índice de concentración para hombres es de (± 38.41) y para mujeres de (± 37.46) en ésta investigación, donde ambos generos muestran niveles comparables, mientras que en la investigación realizada por la Doctora Poenitz se obtiene ($\pm 42,28$) para mujeres y para hombres ($\pm 45,14$), es decir en esta investigación los hombres tienden a mejor nivel de concentración, mientras que los mujeres disminuye, dentro de nuestra investigación las mujeres tienen a mejorar en concentración que los

hombres, sea por, las cuales podría deberse a posibles diferencias en la socialización, estilos de aprendizaje o incluso factores biológicos pueden estar influyendo en estas sutiles variaciones.

Al descomponer los datos del test D2 por nivel cursado se encuentra que notablemente, en décimo, se observa un incremento más pronunciado, con un TOT de 309.83 (± 71.44) y un CON de 95.03 (± 41.45). Estos resultados sugieren una tendencia ascendente en la efectividad atencional y concentración a medida que los estudiantes avanzan en su formación académica.

Podría decirse que esta progresión se relaciona con la maduración cognitiva y la adaptación a demandas académicas crecientes. Sin embargo, existen otros factores, tales como variaciones en la metodología pedagógica, la interacción social o la autonomía personal, que podrían estar influyendo en estas mejoras observadas. En general, los estudiantes de décimo parecen demostrar un nivel de atención y concentración superior, en términos de preparación para futuros retos académicos. En la valoración de la motivación educativa mediante el TEST EMA, se desvelan diferencias sutiles pero significativas entre hombres y mujeres en diversas dimensiones;

Automotivación: Los hombres presentan una media de 12.41 (± 5.67) comparada con las mujeres que tienen una media de 11.53 (± 5.69). Esta leve diferencia sugiere que los hombres podrían tener una ligera predisposición a impulsarse por sí mismos en el contexto educativo mientras que en Regulación Externa: Los valores son similares entre géneros, con los hombres mostrando una media de 20.90 (± 4.77) y las mujeres con 20.62 (± 4.95). Ambos grupos parecen ser igualmente influenciados por factores externos en su motivación para aprender. La Regulación Interna: las diferencias son casi imperceptibles, mostrando medias de 20.49 (± 4.877) hombres y 20.51 (± 4.68) mujeres. Indica una similaridad en la internalización de normas y valores educativos. La Regulación Identificada: Aquí, las mujeres muestran una ligera disminución con 19.53 (± 5.181)

en comparación con los hombres que tienen 20.82 (± 4.315). Este dato podría sugerir que los hombres identifican y valoran en mayor medida las razones personales para aprender, aunque las causas exactas requerirían un análisis más profundo. La MI Conocimiento: Las mujeres con una media de 18.95 (± 4.77), ligeramente superior a los hombres con 18.82 (± 4.621). Esto indica que las mujeres podrían tener un ligero incremento en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje y descubrimiento, mientras que la MI Logro: Es notable la diferencia en la desviación estándar. Las mujeres presentan una media de 19.69 (± 10.518), en comparación con los hombres con 18.92 (± 4.413). Aunque las mujeres muestran un promedio más alto en motivación hacia el logro, la alta variabilidad sugiere una diversidad más amplia en cómo las mujeres valoran o buscan el logro académico. Y finalmente la MI Experiencias Estimulantes: Los hombres con una media de 14.23 (± 5.008) en comparación con las mujeres con 13.64 (± 5.404). Ambos géneros valoran de manera similar las experiencias enriquecedoras en el aprendizaje, aunque los hombres podrían mostrar una ligera inclinación hacia la búsqueda de estímulos en el entorno educativo.

El proceso de comprensión de las interacciones entre los niveles atencionales y la motivación hacia el aprendizaje requiere establecer la relación entre estas dos variables: si es lineal o no. Para ello, se debe escoger el coeficiente de correlación adecuado: Pearson, que asume una relación lineal y distribución normal de los datos, o Spearman, que no hace tales supuestos y es más adecuado para relaciones no lineales y datos que no siguen una distribución normal.

Dada que la muestra fue de 116 elementos, se optó por la prueba de Kolmogorov-Smirnov, si el resultado de la prueba (el valor p) es superior a un nivel de significancia preestablecido, generalmente 0.05, se acepta la hipótesis nula y se asume que la muestra proviene de una población con una distribución normal. Por el contrario, si el valor p es menor o igual al nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula, sugiriendo que la muestra no sigue una

distribución normal (Huaita, 2020). En la tabla 4 muestra los resultados de la prueba de normalidad.

A continuación, en la tabla 6 se muestran los resultados del coeficiente de correlación de Spearman, en este, caso se ha correlacionado la variable de índice de concentración (CON), con las diferentes dimensiones relacionadas con la motivación.

Entre la dimensión de automotivación y el CON se generó un valor de -0.049, lo que denota una relación lineal débil y en dirección negativa entre ambas variables, sugiere que la correlación detectada podría ser simplemente producto del azar y no indicativa de una relación significativa en la población. Por ende, no se encuentra evidencia para postular una relación entre la automotivación y el coeficiente de concentración en el conjunto de datos analizado.

Por otra parte, entre la regulación externa y CON fue de -0.029, lo que refleja una relación lineal débil entre estas variables. La dirección negativa sugiere que cuando una variable aumenta, la otra tiende ligeramente a disminuir. Por lo cual, no hay evidencia estadística que respalde una asociación significativa entre la regulación externa y el coeficiente de concentración en esta muestra.

Entre la regulación introyectada y el CON el resultado fue de -0.091. Este resultado sugiere una relación lineal débil y negativa entre ambas variables. No obstante, con una significancia bilateral de 0.334, que supera el límite estándar de 0.05, no hay suficiente evidencia para afirmar que esta correlación sea estadísticamente significativa en la población estudiada.

Entre la regulación identificada y el coeficiente de concentración, el coeficiente Rho de Spearman es de 0.194. Esta relación positiva moderada indica que cuando una variable aumenta, la otra tiende a hacerlo también. Dado que la significancia bilateral es de 0.037, inferior al umbral

de 0.05, hay evidencia estadística que sugiere una correlación significativa entre estas dos variables en la muestra.

La relación entre el MI al conocimiento y el coeficiente de concentración muestra un coeficiente Rho de Spearman de -0.011, lo que refleja una relación prácticamente nula entre estas variables. La significancia bilateral de 0.906, ampliamente superior al umbral de 0.05, confirma que no hay evidencia de una correlación significativa entre estas dos variables.

Al examinar el MI al logro y el coeficiente de concentración, el coeficiente Rho de Spearman es de -0.129. Esto indica una relación débil en dirección negativa. Sin embargo, con una significancia bilateral de 0.169, que excede el umbral de 0.05, no podemos afirmar con certeza que esta relación sea significativa en la población.

Por último, entre el MI al conocimiento y el coeficiente de concentración, el coeficiente Rho es de 0.03. Esta relación débil y positiva no tiene suficiente respaldo estadístico, dado que su significancia bilateral de 0.752 supera ampliamente el límite estándar de 0.05, lo que sugiere que la correlación observada podría ser resultado del azar.

En general, solo se ha identificado una relación estadísticamente significativa entre la regulación identificada y el coeficiente de concentración, donde las demás dimensiones no presentaron correlaciones de importancia. Es posible que este hallazgo responda a la naturaleza intrínseca de la regulación identificada en adolescentes, en la cual reconocen y aceptan la importancia de una actividad para sí mismos. En esta etapa de desarrollo, los adolescentes comienzan a formar un sentido de identidad y buscar coherencia entre sus acciones y sus valores personales, lo que podría influir en cómo concentran su atención en tareas que ven relevantes (Suárez, 2008). Las otras dimensiones, aunque cruciales para el proceso motivacional, podrían no

tener un impacto directo o tan pronunciado en la capacidad de concentración de los adolescentes en el contexto educativo.

CONCLUSIONES

Dentro del análisis por género en la efectividad de atención selectiva, se demuestra que los hombres tienen niveles estadísticamente significativos más altos que las mujeres; pues como bien lo expresan varios autores, “La atención selectiva o focalizada es la capacidad para atender a uno o dos estímulos relevantes sin confundirse ante el resto de estímulos que actúan como distractores” (Russell, 1975; Johnston y Dark, 1986; van Zomeren, Brower, 1992), esto quiere decir que los hombres de entre 12 a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingüe Alessandro Volta mantienen predominantes niveles de atención selectiva en comparación que las mujeres de su misma edad.

Si hablamos de niveles atencionales por género, se concluye que, en términos de efectividad atencional, ambos géneros muestran niveles comparables. Sin embargo, el índice de concentración superioridad en las mujeres; por ende, se comprende que la concentración según Guriat (1992) la define como “la capacidad de mantener la atención en una tarea por más tiempo sin distraerte. Mientras más sentidos se utilicen en la actividad mayor será la concentración” (p. 11). Esto quiere decir que las mujeres de entre 12 a 15 años de edad de la Unidad Educativa Trilingüe Alessandro Volta focalizan de manera consciente la atención, adicional comprenden el estímulo.

Si se habla del análisis por nivel educativo que están cursando los estudiantes de décimo presenta un nivel de atención y concentración superior; Podría decirse que esta progresión se relaciona con la maduración cognitiva y la adaptación a demandas académicas crecientes. Sin embargo, existen otros factores, tales como variaciones en la metodología pedagógica, la interacción social o la autonomía personal, que influye en estas mejoras observadas.

Se puede llegar a la conclusión que los niveles de motivación académica en relación al género, las mujeres mantienen niveles más altos que los hombres, dicho esto por su superioridad en los resultados obtenidos, sean por factores internos o externos; Este resultado es congruente con el estudio original en muestras canadienses (Vallerand et al., 1992) donde se afirma que las mujeres pueden tener un perfil más autodeterminado hacia las actividades académicas que los hombres.

Por otro lado al establecer una relación entre los niveles de motivación acorde a el nivel en el que se encuentran cursando, se concluye que en gran medida los estudiantes de 10mo de EGB de edades comprendidas entre 14 años 1 mes a 15 años de edad presentan una motivación académica superior a la de los otros niveles de estudio, sin dejar de lado el buen nivel del 8vo de EGB el cual relaciona su ligero nivel superior en motivación académica al inicio de una nueva etapa en la vida escolar.

En general, solo se ha identificado una relación estadísticamente significativa entre la regulación identificada y el coeficiente de concentración, donde las demás dimensiones no presentaron correlaciones de importancia. Es posible que este hallazgo responda a la naturaleza intrínseca de la regulación identificada en adolescentes, en la cual reconocen y aceptan la importancia de una actividad para sí mismos, teniendo en cuenta que, en esta etapa de desarrollo, los adolescentes comienzan a formar un sentido de identidad y buscar coherencia entre sus acciones y sus valores personales.

Las otras dimensiones, aunque cruciales para el proceso motivacional, podrían no tener un impacto directo o tan pronunciado en la capacidad de concentración de los adolescentes en el contexto estudiado.

RECOMENDACIONES

Hay que considerar la importancia que va de la mano de la motivación y la atención en el proceso educativo de nuestro país, por esto se debe psicoeducar y entrenar a los docentes con estrategias innovadoras, metodologías activas que permitan incentivar el proceso de la atención en sus estudiantes, teniendo en cuenta que es uno de los factores externos determinantes para que se motiven en cada clase.

Incentivar futuras investigaciones relacionadas al tema, donde profundicen un poco más de manera cualitativa los factores internos y externos de estas dos variables como lo son la atención y motivación académica.

Es menester la implementación de programas psicoeducativos con toda la comunidad educativa, con el fin de conocer, no solo empíricamente estos datos, sino de manera científica con los cuales puedan determinar nuevas estrategias aplicables al futuro de nuestro país, que son los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Cuesta Izquierdo, M., De Iscar Pérez, M. J., Begega Losa, M. A., Méndez López, M., Álvarez Pérez, L., Solís, G., Fernández Colomer, B., & Arias Pérez, J. L. (2007). Psychometric properties of the d2 selective attention test in a sample of premature and born-at-term babies. *Psicothema*, 19(Número 4), 706–710. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8539>

Estévez-González A., García-Sánchez C., & Junqué C. (2007). La atención: una compleja función cerebral. *REV NEUROL*, 1992-1994. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/209636888/La-atencion-Una-compleja-funcion-cerebralpdf>

Pawlowski, J. (2020). Test de Atención d2: Consistencia interna, estabilidad temporal y evidencias de validez. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(2), 151. doi: <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i02.02>

Vega, Z. R. (2018). *Psicometría Básica*. Fundación Universitaria del Área Andina, 9-94.

Cléry-Melin, M.-L., & Gorwood, P. (2017), A simple attention test in the acute phase of a major depressive episode is predictive of later functional remission. *Depression and Anxiety*, 34(2), 159–170. doi:10.1002/da.22575
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132021000100003&lang=es

Gomez-Ramirez, M., Hysaj, K., & Niebur, E. (2016). Neural mechanisms of selective attention in the somatosensory system. *Journal of Neurophysiology*, 116(3) 1218-1231. doi: 10.1152/jn.00637.2015 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5018055/>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. (5ta ed.). México: McGrawHill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Jiménez, J. E., Hernández, S., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., & Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 5(1), 93-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129324775008>

Blotenberg, I. y Schmidt-Atzert, L. (2019). Hacia un Modelo de Proceso de Pruebas de Atención Sostenida. *Revista de inteligencia* , 7 (1), 3. MDPI AG. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence7010003>

Fortenbaugh, FC, DeGutis, J. y Esterman, M. (2017). Avances teóricos, neurales y clínicos recientes en la investigación de la atención sostenida. *Anales de la Academia de Ciencias de Nueva York* , 1396 (1), 70-91.

Darren L. Dunning, Atención plena y aprendizaje , Enciclopedia internacional de educación (cuarta edición) , 10.1016/B978-0-12-818630-5.14081-3 , (648-657) , (2023) .

<https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/edad#:~:text=Lapso%20de%20tiempo%20que%20transcurre,juventud%2C%20edad%20adulta%20y%20vejez>.

Boujon, C., & Quaireau, C. (1999). *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: aportaciones de la psicología cognitiva y experimental* (Vol. 147). Narcea Ediciones.

Seisdedos, N. (2002). D2, test de atención. Adaptación española.

Barquet, M. (2002). Reflexiones sobre teorías de género, hoy. *Estado y ciudadanía*, 9.

VASQUEZ VASQUEZ GALO ENRIQUE (2022). GENERACIÓN DE BAREMOS PARA EL TEST D2 EN POBLACIÓN ADULTA ECUATORIANA. RESULTADOS PRELIMINARES. Quito: Universidad Israel, 2022 35p. MG. GALARRAGA ANDRADE ANABELA SALOME, UISRAEL-EC-MASTER-PSIC-378.242-2022-021.

Arauz, M. F. (2021). Tipificación y baremación. Obtenido de Blog de psicología: <http://psicologiamx.blogspot.com/2012/04/tipificacion-y-baremacion.html>

Barros, C. (2020). Que es un Baremo? Obtenido de Peritopsicologo: <https://peritopsicologo.com.ar/baremo-significado/>

Brickenkamp, R. (2012). d2, Test de Atención. TEA Ediciones, 9-59.

Chávez, V. P. (2021). La personalidad, funciones mentales y rendimiento académico en universitarios. *Espergesia: Revista literario y de investigación.*, 8(1), 53. doi:<https://doi.org/10.18050/rev.espergesia>

Coll Morales, F. (06 de octubre de 2020). Baremo. *Economipedia*. <https://economipedia.com/definiciones/baremo.html>

Huaita, C. (2020). Vista de Tiempo de ser diferente, tiempo de ser teacherpreneur y motivar estudiantes. *INNOVA Research Journal*, 5(2), 200–2018. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>

Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). EL COEFICIENTE DE CORRELACION DE LOS RANGOS DE SPEARMAN CARACTERIZACION. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0–0. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017

Suárez, Z. (2008). *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la Isla de Gran Canaria* [Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3425/1/Motivacion_academica_tesis.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 - FORMATO DE ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

Escala de motivación académica (EMA)

Yo voy al Colegio

Cada una de las cuestiones siguientes describe una razón que puede servir para explicar por qué asistes a clase en el colegio. Por favor, para cada una de ellas indica el grado en que corresponde con tus razones personales para venir al colegio (señala el número apropiado).

Nombre del alumno: _____ Grado y grupo _____

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

1	Porque sin el título del colegio no encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5	6	7
2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6	7
3	Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.	1	2	3	4	5	6	7
4	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
5	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	1	2	3	4	5	6	7
6	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
7	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar el título del colegio.	1	2	3	4	5	6	7
8	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	1	2	3	4	5	6	7
9	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	1	2	3	4	5	6	7
10	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	1	2	3	4	5	6	7
11	Por el placer que me produce leer escritores interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
12	Antes estuve animado, pero ahora me pregunto si debo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	1	2	3	4	5	6	7
14	Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.	1	2	3	4	5	6	7
15	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	1	2	3	4	5	6	7
16	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	1	2	3	4	5	6	7
17	Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.	1	2	3	4	5	6	7
18	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	1	2	3	4	5	6	7
19	No sé bien porqué vengo al colegio, y sinceramente, me importa un rábano.	1	2	3	4	5	6	7
20	Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22	Para ganar un salario mejor en el futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	1	2	3	4	5	6	7
24	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	1	2	3	4	5	6	7
25	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	1	2	3	4	5	6	7
26	No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7

27	Porque el colegio me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7
28	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2 - FORMATO DE TEST D2 (ATENCIÓN)

Línea de entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
2	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
3	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
4	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
5	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
6	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
7	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
8	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
9	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
10	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
11	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
12	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
13	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p
14	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p