

Motivación hacia el aprendizaje, asociación con la depresión, la intimidación y sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados

■ **Motivation towards learning, association with depression, bullying and psychoactive substances in school-aged adolescents**

■ **Motivação para aprender: associação com depressão, bullying e substâncias psicoativas em adolescentes escolarizados**

• Fecha de recepción: 2023/10/20
• Fecha de evaluación: 2024/02/15
• Fecha de aprobación: 2024/03/18

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Erazo, O. y Martínez, J. (2024). Motivación hacia el aprendizaje, asociación con la depresión, la intimidación y sustancias psicoactivas en adolescentes escolarizados. *Revista Criminalidad*, 66(2), 167-182. <https://doi.org/10.47741/17943108.611>

Oscar A. Erazo Santander

Doctor en Psicología, orientación en Neurociencias Cognitivas Aplicadas
Docente e investigador en Cavida
Universidad Pontificia Bolivariana
Montería, Colombia
oscar.erazo@upb.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3380-2048>

Juan Felipe Martínez Flórez

Doctor en Psicología, énfasis en Neuropsicología
Docente e investigador, Grupo Fonoaudiología y Psicología
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali, Colombia
juan.martinez27@usc.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2914-0819>

Resumen

La motivación para aprender aborda la potencialidad para desarrollar conductas escolares que garanticen el alto rendimiento académico y eviten la deserción; su funcionalidad implica la interacción entre la conducta y las consecuencias positivas o negativas de esta. La alta frecuencia de situaciones con resultados asociados al castigo genera representaciones de baja motivación, problemas de estado de ánimo-depresión y tendencia a desarrollar conductas externalizantes de intimidación o conductas impulsivas, como el riesgo de consumir sustancias psicoactivas. El estudio busca describir cada una de las categorías y definir posibles asociaciones que afectan a la motivación para aprender. La metodología utilizada fue cuantitativa, con un modelo descriptivo transversal y análisis de asociación. La muestra la conformaron 200 adolescentes estudiantes de tres instituciones oficiales, quienes fueron evaluados con el cuestionario de Evaluación Motivacional para el Proceso de Aprendizaje (EMPA); el Inventario de Depresión Infantil (CDI); el Cuestionario de Exploración de Bullying (CEBU); y la Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias (ASSIST, por su sigla en inglés). Los resultados permitieron identificar un 49 % de los estudiantes con motivación baja, un 31 % con depresión y un 21.5 % con intimidación. Para el 40 % de los participantes, su motivación está afectada por el estado de ánimo y la intimidación escolar, pero no hubo asociación con el riesgo de consumir drogas, a pesar de identificarse consumo de alcohol en el 56.5 % de los casos, de tabaco en el 6 % y de cannabis en el 14 %.

Palabras clave:

Estupefacientes, adaptación a la adolescencia, estado de ánimo, intimidación

Abstract

Motivation to learn addresses the potential to develop school behaviours that ensure high academic achievement and avoid dropout; its functionality involves the interaction between behaviour and the positive or negative consequences of this behaviour. The high frequency of situations with outcomes associated with punishment generates

representations of low motivation, mood problems-depression and a tendency to develop externalising behaviours of bullying or impulsive behaviours, such as the risk of consuming psychoactive substances. The study seeks to describe each of the categories and define possible associations that affect the motivation to learn. The methodology used was quantitative, with a cross-sectional descriptive model and association analysis. The sample consisted of 200 adolescent students from three official institutions, who were assessed by way of the Motivational Evaluation for the Learning Process (EMPA) questionnaire; the Childhood Depression Inventory (CDI); the Bullying Exploration Questionnaire (CEBU); and the Alcohol, Tobacco and Substance Use Screening Test (ASSIST). The results identified 49% of students with low motivation, 31% with depression and 21.5% with intimidation. For 40% of the participants, their motivation is affected by mood and school bullying, but there was no association with the risk of drug use, although alcohol use was identified in 56.5% of the cases, tobacco use in 6% and cannabis use in 14%.

Keywords:

Narcotic drugs, adjustment to adolescence, mood, bullying

Resumo

A motivação para aprender aborda o potencial de desenvolver comportamentos escolares que garantem um alto desempenho acadêmico e evitam a evasão escolar; sua funcionalidade envolve a interação entre o comportamento e as consequências positivas ou negativas desse comportamento. A alta frequência de situações com resultados associados à punição gera representações de baixa motivação, problemas de humor ou depressão e uma tendência a desenvolver comportamentos externalizantes de *bullying* ou comportamentos impulsivos, como o risco de consumir substâncias psicoativas. Este estudo busca descrever cada uma das categorias e definir possíveis associações que afetam a motivação para aprender. A metodologia utilizada foi quantitativa, com um modelo descritivo transversal e análise de associação. A amostra consistiu em 200 alunos adolescentes de três instituições oficiais, que foram avaliados com o questionário de Avaliação Motivacional para o Processo de Aprendizagem, com o Inventário de Depressão Infantil, com o Questionário de Exploração de *Bullying* e com o Teste de Detecção de Consumo de Álcool, Tabaco e Substâncias. Os resultados identificaram 49% dos alunos com baixa motivação, 31% com depressão e 21,5% com *bullying*. Para 40% dos participantes, sua motivação é afetada pelo humor e pelo *bullying* escolar, mas não houve associação com o risco de uso de drogas, embora o consumo de álcool tenha sido identificado em 56,5% dos casos, o uso de tabaco em 6% e o uso de maconha em 14%.

Palavras chave:

Drogas narcóticas, adaptação à adolescência, humor, bullying

Introducción

La deserción escolar es un fenómeno caracterizado por el retiro del estudiante del sistema escolar, con consecuencias individuales caracterizadas por deficiencias en el desarrollo cognitivo, afectivo y social, además de la tendencia a desarrollar conductas disociales —como el pandillaje o la integración a grupos armados— o actividades laborales no formales (Alemany, 2019; Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2021, citado en Forbes Staff, 2021; Molano y Polanco, 2018; Román, 2013; Vargas y Valadez, 2016).

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el 2023, la deserción escolar de adolescentes en Colombia fue del 11.2 %, con mayor prevalencia en zonas marginales, con el 27 %, y en zonas rurales, con el 23.7 % (MEN, 2023a; United Way Colombia, 2023). Si bien el fenómeno es de naturaleza compleja, la evidencia indica que tiene una asociación positiva con la desmotivación escolar (MEN, 2022).

La motivación para aprender es una variable de tipo cognitiva (Ajzen, 2011; Garrote et al., 2016) que describe las representaciones y actitudes que tienen los estudiantes para realizar conductas escolares tales como asistir a clases y participar en estas, tomar apuntes, realizar talleres e inmiscuirse en procesos didácticos; además, define perfiles para la interacción con docentes y el sistema escolar (Cuenca, 2000; De Oliveira, 2019).

La motivación alta o baja es producto del aprendizaje, asociado a la experiencia (conducta escolar) y su consecuencia positiva o negativa. Las consecuencias positivas y de refuerzo incrementan la frecuencia de la conducta (motivación alta), pero las negativas o de castigo la reducen, la extinguen o generan su evitación (motivación baja) (Ángeles, 2015; Campos, 2019; Elizondo et al., 2018; González, 2016; Grindal et al., 2012).

La evitación o la extinción no permite la práctica de conductas escolares. Su inacción implica la generación de vacíos en el conocimiento, en deficiencias para la asimilación y la acomodación, así como en la reducción de las posibilidades de maduración de estructuras del sistema nervioso central encargadas de habilidades cognitivas y neuropsicológicas tales como la atención, la memoria, el aprendizaje y la inteligencia (De Oliveira, 2019; Erazo, 2018; Ortega, 2019).

La interacción entre vacíos o deficiencias de conocimientos y bajas habilidades cognitivas y neuropsicológicas es el precedente de logros académicos irregulares, bajo rendimiento académico y reprobación de materias y años escolares, con el incremento de consecuencias negativas (castigos). La acción sistemática de esta operacionalidad termina por estructurar una motivación baja con respecto a los procesos escolares, una conducta de evitación y una tendencia hacia la

deserción escolar (Ardila, 2013; Codina, 2015; Coley et al., 2018; Karbach, 2015; Korzeniowski et al., 2017; Meilán et al., 2005; van Tetering et al., 2018).

La frecuencia en la realización de conductas escolares que se asocian con consecuencias negativas (castigos) no solo genera motivación baja por el aprendizaje y la escolaridad, sino que además impacta la integralidad afectiva y la personalidad del estudiante, quien aprende a representarse a sí mismo de forma negativa y desarrolla problemas de salud mental con afectación en el estado de ánimo, depresión, anhedonia e ideación suicida (Almagro et al., 2011; Bjorklund y Hernández, 2012; González et al., 2021; Samie, 2021). Sintomatología que presentan un 14 % de los adolescentes entre los 14 y 17 años en Latinoamérica (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2018; National Institute of Mental Health, 2021; OPS, 2021) y un 38 % en Colombia, refiere tener ideas suicidas y un 15 % presenta comportamientos autolesivos (Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias, 2015; OPS, 2018).

Los problemas de salud mental y la afectación emocional de los adolescentes escolarizados se proyectan en dos tipos de comportamientos con impacto en el desarrollo moral y social: el primero, con acción internalizante y profundo control de las emociones, identificado en estudiantes tímidos, evasivos, sumisos y ensimismados; el segundo, externalizante, se presenta en aquellos con comportamientos explosivos, fuertes, agresivos y violentos. Paradójicamente, en ambos casos, las condiciones afectivas y conductuales presentan similitudes con la depresión, la ansiedad, el estrés, la dificultad para regular las emociones y solucionar problemas, así como una tendencia hacia la generación de una dupla perfecta entre víctima e intimidador (Botello, 2016).

En Colombia, el 32.3 % de los estudiantes son intimidados (MEN, 2023b); de estos, un 42 % presentan bajo rendimiento y desmotivación escolar, con afectación considerable en su salud mental. En muchos casos, esto lleva a considerar la deserción como una alternativa de solución para la problemática (Dávila et al., 2017; Meléndez et al., 2017; Palacio-Chavarriaga et al., 2019).

Las dificultades en el aprendizaje, la baja motivación escolar, las consecuencias negativas, la depresión y la deficiente interacción social incrementa el riesgo para la realización de comportamientos impulsivos y sin conciencia de las consecuencias (Damasio, 2009), como sucede con el consumo de sustancias psicoactivas (National Institute on Drug Abuse [NIDA], 2012; Rhew et al., 2017; Villarreal-González et al., 2010).

En Colombia, el 3.1 % de los niños menores de 11 años informan haber consumido una droga, entre los 12 y los 17 años, el 5.8 % manifiestan haber consumido cigarrillo; el 20.4 %, alcohol; y el 48.8 %, marihuana (*El País*, 2019; Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias, 2015); un 40 % de estos consumidores se encuentran en condición de abuso y dependencia (United Nations Office on Drugs and Crime, 2022). En todos los casos, el consumo genera daños en el desarrollo neuropsicológico, con consecuencias en los procesos cognitivos (atención, memoria, aprendizaje), afectivos (anhedonia, depresión) y sociales (problemas con compañeros, profesores y familia), con impacto en las actitudes y el interés hacia la escuela, la educación, la ciencia y la formación.

Es necesario el análisis de la motivación escolar, por cuanto la actitud positiva o negativa para realizar conductas escolares influye directamente en la capacidad para aprender, pero también en la identificación de deficiencias tales como los problemas de aprendizaje, el bajo rendimiento académico y la tendencia a la deserción escolar. Sin embargo, y como lo indica la evidencia, la alta o baja motivación no solo es una actitud, también implica la complejidad de referencias con la salud mental del adolescente y factores intrínsecos, como la depresión, y extrínsecos, como la intimidación o el riesgo de consumir sustancias psicoactivas.

Para los profesionales de la educación, la salud mental y los sistemas familiares y comunitarios, este análisis es relevante no solo por su condición paradigmática (Molano y Polanco, 2018; Panadero y Alonso-Tapia, 2014; van Tetering et al., 2018), sino también por su funcionalidad contextual, ya que, por ejemplo, según el MEN (2022), un 25 % de los estudiantes desertores menores de 25 años justifican la razón para no continuar sus estudios con un “no me gusta estudiar” o “no me interesa estudiar” (p. 38).

Ante estas consideraciones, el presente estudio tiene los siguientes objetivos: (a) describir la motivación hacia el aprendizaje en una muestra de estudiantes adolescentes de tres instituciones oficiales del municipio de Santiago de Cali (Colombia); (b) identificar posibles asociaciones con la depresión, la intimidación y el riesgo de consumo de sustancias psicoactivas.

Método

El estudio se realizó con metodología cuantitativa con modelo transversal, descriptivo y correlacional aceptado por el Comité de Ética de la Facultad de Salud de la Universidad Santiago de Cali y las directivas de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino, con radicado 414308927205.

El protocolo incluyó cinco fases. La primera buscaba sensibilizar y solicitar la autorización de las directivas institucionales. En la segunda se solicitó información y el consentimiento de padres, responsables y estudiantes; en todos los casos, se manejó el Protocolo de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013 para investigación; se salvaguardó la información y se definieron las formas de participación, el retiro voluntario, la no obligatoriedad y la participación, con firma de consentimiento y asentimiento informado, entre otros. En la tercera fase se aplicaron los instrumentos para medir motivación, estado de ánimo, intimidación y riesgo de consumo de drogas. En la cuarta se realizaron la sistematización y el análisis de los resultados. En la quinta fase se presentó el documento final a la comunidad educativa.

Muestra

La muestra, de tipo no probabilística y por conveniencia, estuvo conformada por 200 estudiantes: 94 del sexo masculino y 106 del femenino; 23 tenían entre 10 y 12 años, 83 estaban entre los 13 y los 15 años, y la edad de los 94 restantes era de 16 a 18; su escolaridad comprendía los grados de sexto a undécimo; pertenecían a tres instituciones educativas de tipo público de la comuna 4 del municipio de Santiago de Cali (Colombia), integradas a la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino (CASD).

La comuna 4 tiene una población infantil y adolescente de 12 620 sujetos, cuyas familias pertenecen, en su mayoría, al estrato socioeconómico dos, caracterizado por presentar un 40.4 % de personas inactivas laboralmente, un 33.9 % con ingresos que solo cubren los gastos mínimos y un 24.8 % que viven del diario (Departamento Administrativo de Planeación, 2016).

Instrumentos

La variable motivación hacia el aprendizaje se midió con el cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) (Quevedo-Blasco et al., 2016), con validez de α de Cronbach de .93 referida en España, con una muestra de 1401 estudiantes entre 11 y 17 años; con similar condición se presentó en Perú (Quispe y Ojeda, 2022) y Colombia (Martínez-Ariza et al., 2022; Palencia y Barragán, 2019). El instrumento evalúa con la escala de Likert (*casi nada, un poco, algunas veces, casi siempre y siempre*) e identifica motivación intrínseca (realización de conductas por beneficio personal), extrínseca (conductas para ganancia de recompensas como notas o elogios) y global (promedio intrínseco y extrínseco), y las clasifica en baja, media y alta.

El estado de ánimo se evaluó con el Inventario de Depresión Infantil (CDI) (Kovacs, 1992, adaptado por Barrio y Carrasco, 2012), con validez de α de Cronbach de .87 en Colombia (Casas, 2015; Manjarrés y Sánchez, 2012). Según Kovacs (2012), este es el instrumento más utilizado y aceptado en la identificación de la depresión infantil y adolescente. El instrumento mide el riesgo bajo, medio y alto para identificar disforia (sensación de tristeza, melancolía y anhedonia), autoestima negativa (ideas negativas sobre sí mismo) e ideación suicida. El promedio de la valoración de las tres categorías permite identificar el riesgo de presentar depresión.

La intimidación escolar se midió con el Cuestionario para la Exploración del *Bullying* (CEBU) (Estrada y Jaik, 2011), con validez de α de Cronbach de .93 identificada en estudiantes mexicanos entre 11 y 17 años, con resultados similares en Argentina (Vera et al., 2017) y Colombia (Huertas y Santander, 2019). El cuestionario contiene 70 ítems en formato de respuesta de la escala de Likert y define la existencia de intimidación escolar con distinción entre víctima, victimario y observador.

El riesgo de consumo de sustancias psicoactivas se evaluó con la Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias (ASSIST) (OMS y OPS, 2011), utilizada en diversas investigaciones en Latinoamérica. El Ministerio de Salud y Protección Social (2017) la define como uno de los instrumentos de mayor confiabilidad (α de Cronbach de .93) para la identificación del consumo o no consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes; además, define el riesgo de tipo bajo, medio y alto por consumo, así como la condición de abuso y adicción.

Análisis de la información

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo entre octubre y noviembre del 2021. La sistematización de la información se realizó en Excel y para su análisis se utilizó el *software* SPSS (2.5). La interpretación se estructuró en dos momentos. En el primero, de tipo descriptivo, se referenciaron resultados para cada una de las variables en frecuencias relativas; en el segundo, de tipo correlacional, con tratamiento de r de Spearman para muestras no paramétricas, la medición de normalidad se realizó con prueba de Kolmogorov – Smirnov y la homocedasticidad con Test de Leven.

La fuerza de asociación se definió entre 0 y 1 (+/-), así: *fuerte*, valores entre 0.5 y 1; *moderada*, de 0.3 a 0.49; y *baja* entre 0.29 y 0, con significatividad $p < 0.05$ y el impacto se determinó con análisis de regresión lineal

usando método de entrada, especificando el modelo de variable de motivación hacia el aprendizaje y sus categorías (motivación global, intrínseca y extrínseca), con la variable estado de ánimo y categorías (depresión, autoestima negativa y disforia), intimidación escolar (víctima, victimario y observador). No se realizó análisis de regresión con el riesgo para el consumo de drogas, al no identificarse asociación significativa.

Resultados

Identificación y descripción de la motivación hacia el aprendizaje

El 47 % de los estudiantes tienen motivación alta para realizar conductas escolares y continuar sus estudios. El 50 % de estos estudiantes tienen una actitud intrínseca, con valoración de presente y futuro de la personalidad en relación con la educación, y un 33.4 % explican que la conducta la realizan por acciones de tipo extrínseco, como solicitudes, notas, recompensas o elogios.

Para el 49 % de la muestra, la motivación es baja, no desean desarrollar conductas escolares, por el contrario, las evitan. De estos estudiantes, un 61 % las lleva a cabo por presión externa (solicitud, notas, castigos), y un 43 % las hacen por condiciones intrínsecas o como forma de evitación de castigos; la mayoría consideran que podrían estar realizando conductas más productivas.

Tabla 1. | Identificación y descripción de la motivación hacia el aprendizaje

Motivación	Extrínseca	Intrínseca	Global
Baja	60.5	43	49
Media	6	7.5	4
Alta	33.5	49.5	47
Total	100	100	100

Nota. n = 200 (100 %).

Identificación y descripción del estado de ánimo

Presentan un riesgo medio y alto, el 43.5% de estudiantes que describen un cuadro con disforia, referenciado por una frecuente sensación de melancolía, cansancio y desinterés por actividades que impliquen el desarrollo escolar y social. El 9 % tiene una percepción negativa, sobre su cuerpo, su físico y la personalidad, y el 31 % presenta síntomas asociados a la depresión, de los cuales el 5 % el riesgo es alto con ideación suicida.

Tabla 2. | Identificación y descripción del estado de ánimo

Estado de ánimo - riesgo	Disforia	Auto-estima negativa	Depresión
Riesgo bajo	56.5	91	69
Riesgo medio	33.5	6.5	26
Riesgo alto	10	2.5	5
Total	100	100	100

Nota. n = 200 (100 %).

Descripción de la intimidación escolar y del riesgo de consumo de drogas

En la muestra existen conductas externalizantes que afectan la personalidad de casi el 22 % de los estudiantes, quienes se describen como víctimas de acoso e intimidación con frecuencia moderada, pero casi un 1 % es maltratado todos los días. Aproximadamente el 6 % son intimidadores que expresan sus estado emocional y afectivo en contra de otros. El 34 % de los estudiantes son observadores, pasivos y negligentes ante estas conductas disfuncionales.

El 11 % de los participantes han consumido tabaco; el 56.5 %, alcohol; un 14 %, cannabis; el 3 %, cocaína; un 8.5 %, anfetaminas; el 2.5 %, inhalantes; y un 7.5 %, alucinógenos. Presentan dependencia con consecuencias graves a nivel personal, académico y social el 0.5 % de los consumidores de tabaco, el 7 % de alcohol, el 0.5 % de cannabis y el 1.5 % de quienes consumen anfetaminas. Tienen riesgo de dependencia y escalonamiento hacia otras drogas el 20.5 % de los consumidores de alcohol, el 7 % de cannabis, el 5.5 % de tabaco, el 2.5 % de anfetaminas y el 1 % de quienes consumen inhalantes.

Descripción general de la motivación para aprender, del estado de ánimo, la intimidación y del riesgo de consumo de drogas

Para el análisis de distribución, se codificó numéricamente cada variable (motivación, depresión, intimidación) así: 1, riesgo bajo; 2, riesgo medio; y 3, riesgo alto. Para el riesgo de consumo de drogas, se codificó de la siguiente manera: 0, no consumo; 1, riesgo bajo; 2, riesgo medio; y 3, riesgo alto.

Tabla 3. | Identificación y descripción de la intimidación escolar y del riesgo de consumo de drogas

Intimidación escolar							
Riesgo		Víctima		Victimario		Observador	
Bajo		78.5		94.5		66	
Medio		21		5.5		34	
Alto		0.5					
Total		100		100		100	
Riesgo de consumo de sustancias psicoactivas							
Riesgo	Tabaco	Alcohol	Cannabis	Cocaína	Anfetaminas	Inhalante	Alucino
NC	89	43.5	86	97	91.5	97.5	97
Bajo	5	29	6.5	3	4.5	1.5	2.5
Medio	5.5	20.5	7		2.5	1	0.5
Alto	0.5	7	0.5		1.5		
Total	100	100	100	100	100	100	100

Nota. NC, no consumo; Alucino, alucinógenos. n = 200 (100 %).

En promedio, la muestra presenta una motivación baja para aprender, con bajos sistemas de reforzamiento educativo y familiar. La motivación alta tiene una mayor carga de recursividad hacia el factor intrínseco, asociado con la personalidad. Afortunadamente, la muestra indica un riesgo bajo para depresión, disforia y

autoestima negativa, también para acciones extrínsecas de intimidación escolar y riesgo de consumir drogas. Sin embargo, este resultado debe tomarse con precaución, ya que la dispersión indica resultados alejados de la media, con preocupación por los casos de riesgo alto de depresión, intimidación y consumo de drogas.

Tabla 4. | Medidas de tendencia central y distribución

	Motivación			Estado del ánimo			Intimidación escolar		
	ME	MI	MG	Di	AN	D	V	Vo	O
Media	1.73	2.07	1.98	1.54	1.12	1.36	1.22	1.06	1.34
Mediana	1	2	2	1	1	1	1	1	1
Desviación	0.934	0.962	0.982	0.672	0.391	0.576	0.427	0.229	0.475
Varianza	0.871	0.925	0.964	0.451	0.153	0.332	0.183	0.052	0.226
K-S ($p < 0,05$)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Test de Levene	0.00	0.00	0.00	0.90	0.10	0.27	0.00	0.00	0.01
Riesgo de consumo de drogas									
	T	A	C	Co.	Anf.	Inh.	Alu.	Otros	
Media	0.18	0.91	0.22	0.03	0.14	0.04	0.04	0.02	
Mediana	0	1	0	0	0	0	0	0	
Desviación	0.535	0.957	0.586	0.171	0.512	0.232	0.262	0.172	
Varianza	0.286	0.916	0.343	0.029	0.262	0.054	0.069	0.030	
K-S ($p < 0,05$)	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	
Test de Levene	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.03	0.01	0.03	

Nota. ME, motivación extrínseca; MI, motivación intrínseca; MG, motivación global; Di, disforia; AN, autoestima negativa; D, depresión; V, víctima; Vo, victimario; O, observador; T, tabaco; A, alcohol; C, cannabis; Co, cocaína; Anf, anfetaminas; Inh, inhalantes; Alu, alucinógenos.

Asociación entre motivación hacia el aprendizaje, estado del ánimo e intimidación escolar

Para la asociación de variables, primero se realizó el análisis de normalidad y homocedasticidad. El análisis de normalidad se efectuó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS), y el de homocedasticidad, con la prueba de Levene en los dos modelos; la significatividad permitida fue de $p < 0.05$. Los resultados describen una

distribución para cada una de las variables anormales y las muestras no homogéneas. Solo para el estado de ánimo hubo homocedasticidad superior a $p < 0.05$, pero según la especificación de anormalidad en la prueba de KS, se asume la no homogeneidad y se concluye para todos los casos la condición de muestra no paramétrica y el uso de análisis de asociación con tratamiento r de Spearman. En el caso de la motivación y el riesgo de consumo de drogas no se identificaron asociaciones significativas.

Tabla 5. | Análisis de asociación entre la motivación hacia el aprendizaje, el estado de ánimo y la intimidación escolar

		Motivación			Estado de ánimo					Intimidación						
		ME	MI	MG	DIS	R ²	AN	R ²	D	R ²	V	R ²	Vo	R ²	O	R ²
MG	r	0.620	0.788	-	-0.153	0.20	-0.189	0.30	-0.204	0.40	-0.04	0.40	0.1	0.27	-0.018	0.26
	p	0.001	0.001	-	0.031	0.01	0.005	0.01	0.004	0.003	0.05	0.05	0.05	0.04	0.04	0.001
MI	r	0.386	-	0.788	-0.184	0.30	-0.241	0.50	-0.217	0.50	-0.34	0.20	-0.36	0.32	0.20	0.14
	p	0.001	-	0.001	0.05	0.001	0.001	0.01	0.002	0.001	0.04	0.05	0.03	0.05	0.05	0.04
ME	r	-	0.386	0.620	-0.034	0.20	-0.4	-	-0.4	0.50	-0.28	0.10	-	-	-	-
	p	-	0.001	0.001	0.002	0.05	0.003	-	0.005	0.05	0.002	0.03	-	-	-	-

Nota. r , r de Spearman; p , significativa ($p < 0,05$); ME, motivación extrínseca; MI, motivación intrínseca; MG, motivación global; Di, disforia; AN, autoestima negativa; D, depresión; V, víctima; Vo, victimario; O, observador.

El análisis de asociación con r de Spearman identificó una fuerte asociación entre la motivación para aprender y las motivaciones extrínseca e intrínseca. Esto permite comprender que la intencionalidad para desarrollar conductas escolares depende de las experiencias asociadas entre la conducta escolar y las consecuencias

positivas, con inclusión de reforzadores (notas, elogios). Pero, además, y por la condición de adolescentes, el sentido y proyecto de vida permite incrementar la motivación para aprender, por cuanto se asocia a la educación como una forma de progresar y continuar con estudios de formación profesional.

La motivación global tuvo una asociación baja con el estado de ánimo, sin embargo, fue significativa y su comportamiento negativo indica que a mayor motivación menor es la tendencia hacia la depresión, la disforia y la autoestima negativa. La explicación paradigmática señala que una salud mental negativa en la adolescencia no solamente es producto del factor de la edad y los cambios fisiológicos, sino que además son relevantes la ganancia y la valoración positiva de las experiencias escolares en las que el adolescente haya incluido esfuerzo, tiempo y laboriosidad.

Desafortunadamente, el estudiante con motivación baja ha experimentado con frecuencia castigos originados por las acciones escolares, lo cual ha afectado su personalidad y estado de ánimo. Esto explicaría la condición de mayor motivación-menor depresión y menor motivación-mayor deficiencia del estado afectivo, con una funcionalidad de regresión lineal entre motivación global y disforia en el 20 % de la muestra, autoestima negativa en el 30 % y depresión en el 40 %.

Este resultado se amplía por cuanto el análisis de asociación extiende su fuerza con la motivación intrínseca, subvariable identificada con las características de la personalidad y que presenta una regresión con respecto a la disforia en el 30 % de los casos y con autoestima negativa en el 50 % de la muestra.

Un comportamiento similar se identifica en conductas sociales deficientes y de tipo de intimidación escolar, en las cuales la motivación global y la victimización presentan una asociación baja, significativa, pero con comportamiento negativo que indica que a mayor motivación menor es el número de estudiantes que se consideran víctimas, siendo operacionalizable según el análisis de regresión en el 40 % de la muestra.

Este resultado también indica que los estudiantes con motivación baja y que, como se ha descrito, son producto de la asociación entre conducta escolar y castigos, con posible bajo rendimiento académico, también pueden presentar deficiencias en el estado de ánimo y tendencia hacia la estructuración de una personalidad ensimismada, débil y con escasas habilidades sociales para regular y controlar las interacciones con los demás, lo que los convierte en presas fáciles de la victimización. Este hecho se consolida porque el análisis describe una asociación moderada entre motivación intrínseca (identificada en la personalidad) y victimización, con una regresión en el 20 % de la muestra.

Además, también se presenta una asociación baja entre motivación intrínseca e intimidador, con comportamiento negativo e indicador de que a menor motivación intrínseca mayor es la tendencia a victimizar. Esto evidencia que las conductas que van en contra

de los demás se incrementan cuando el estudiante tiene una baja motivación para realizar conductas escolares y no identifica la posibilidad de un mejor futuro personal y laboral por medio de la educación; este hecho no solo afecta su acción escolar, sino que genera deficiencias en su salud mental afectiva. La regresión y la operacionalidad de esta variable afectan la motivación en un 32 % de la muestra.

Discusión

El estudio identificó la existencia y el comportamiento de la motivación hacia el aprendizaje, del estado de ánimo, de la intimidación escolar y del riesgo de consumir drogas en una muestra de 200 estudiantes entre los 11 y los 18 años de tres instituciones educativas. Se referencia que la motivación hacia la escolaridad es producto de la interacción entre la conducta escolar y su consecuencia, con tendencia a incrementar su valencia cuando es positiva o tiene recompensa, y a bajar, o tendencia a evitar la conducta, cuando esta es negativa o implica castigo.

La acción frecuente de esta asociación también estructura el estado afectivo y la personalidad del estudiante e indica que la motivación alta y por el logro de consecuencias con recompensa genera representaciones positivas de sí mismo, autoestima, autoconcepto e interés por la continuidad de la educación de tipo profesional. A diferencia de la motivación alta, la motivación baja y la acción de castigo alteran el estado de ánimo, con implicación de disforia, depresión y representación de un yo negativo con ideas de fealdad y no valía que indica un desinterés por la continuidad de la educación.

La baja motivación, el estado de ánimo depresivo y otros factores de la personalidad incrementan las deficiencias en habilidades sociales, lo cual se expresa en comportamientos de ensimismamiento, evitación, temor y tendencia a permitir que otros lo victimicen. En el caso de los intimidadores, la referencia de una motivación intrínseca baja se interpreta como la ausencia de una estructura de proyecto de vida a largo plazo, además del desconocimiento de la educación y sus espacios como una forma de desarrollo personal. Posiblemente, la resistencia se identifica por su asociación con el deficiente rendimiento, problemas afectivos y la necesidad de lograr programas de reforzamiento.

El estudio no identificó asociaciones entre la motivación hacia el aprendizaje y el riesgo de consumir drogas, sin embargo, el análisis descriptivo indica la existencia de sujetos consumidores de diversos tipos

de sustancias psicoactivas, y parte de esta muestra tiene condición de dependencia.

Estos hechos permiten abrir la discusión en tres puntos. El primero se enfoca en la valoración de la motivación hacia el aprendizaje como un factor de calidad educativa. El segundo se centra en la reflexión didáctica y estratégica sobre el sentido de la educación y cómo formar a quienes no la desean. El tercero, de tipo curricular, se refiere a la necesidad de implementar programas de salud mental.

Sobre el primer punto se puede referenciar que, para el país y las instituciones educativas, la valoración de la motivación del estudiante no es importante, por cuanto el estudio identificó al 47 % de la muestra con motivación alta, similar a lo descrito en otras instituciones en Colombia: 43 % en Medellín (Pareja et al., 2019) y 38 % en Norte de Santander (Calderón y González, 2018), por debajo del 68 % de Alemania (Prokopchuk et al., 2020), del 59 % de España (Trigueros et al., 2020), del 67 % de Asia (Yu et al., 2022) y del 52 % de México (Ibáñez et al., 2020). La ausencia de su análisis no permite la prevención de problemas de aprendizaje, bajo rendimiento, fracaso y deserción escolar (Cruz et al., 2014; Leaver et al., 2019; Prokopchuk et al., 2020; Puspitarini y Hanif, 2019).

El segundo punto se refiere al sentido de la educación y la reflexión acerca de cómo se le enseña a alguien que no quiere aprender. Para el 49 % de la muestra, la motivación para aprender es baja y es un factor potencial para la deserción; como lo señala el MEN (2022), el 25 % de los desertores justifican la no continuidad de sus procesos educativos con un “no me gusta estudiar... no me interesa estudiar” (p. 38). Esta referencia es una alarma, por cuanto las consecuencias de la deserción implican un impacto en las estructuras sociales y económicas del país, pues se observa que la brecha de desigualdad y vulnerabilidad se amplía con los jóvenes que se retiran de las aulas (Guay et al., 2021; Yu et al., 2022).

La estrategia del castigo en el sistema educativo para incrementar la motivación del estudiante no funciona. El adolescente con irregularidad académica y alta frecuencia de castigos (malas notas) termina por desensibilizarse y realiza la conducta, en un 61 % de los casos, presionado por la familia o por la simple evitación de una mala nota, pero no comprende el papel relevante de la educación en su proyecto de vida. El sistema educativo podría reflexionar sobre el uso de las malas notas y su ganancia en el estudiante, y podría definirlo como un síntoma que compromete el sistema pedagógico, familiar y comunitario, por

cuanto las malas calificaciones son producto de las deficiencias en el conocimiento; de las dificultades de aprendizaje; de la ausencia de espacios para el repaso, la realización de actividades académicas y la posibilidad de acompañamiento afectivo y familiar (Guay et al., 2021; Ibáñez et al., 2020; Trigueros et al., 2020).

La evidencia ha indicado que la forma más plausible de mejorar la condición del estudiante es incrementando la actividad escolar (asistencia, tareas y repasos) con implicación de un sentido y una conciencia de la formación en el desarrollo humano, acompañado, además, de un sistema afectivo y con refuerzo. Sin embargo, el sistema educativo implementa la estrategia de incrementar la actividad académica por medio de tareas y repasos que busca sean desarrolladas en los hogares y con el seguimiento y la valoración del sistema familiar. El resultado de esta estrategia ha sido negativo, por cuanto los estratos uno, dos y tres utilizan la mayoría del tiempo en la consecución de recursos económicos para lograr solventar inconsistentemente las necesidades básicas, por lo general, y debido a que los padres, en su mayoría, no son educados en procesos tecnificados, realizan labores con alto impacto físico, disposición de muchas horas a la semana y una remuneración insuficiente (DANE, 2022).

El padre agotado física y psicológicamente no es un buen acompañante de tareas y actividades, por el contrario, al identificar el problema de conocimiento o la no realización de actividades y la obtención de malas notas tiende a incrementar el castigo físico y psicológico (Erazo, 2018; Garrote et al., 2016; Guay et al., 2021; Johnson et al., 2016). Esta situación lleva a sugerir al sistema educativo la reflexión sobre el uso de las notas negativas en estudiantes que tienen una alta frecuencia de este resultado, de manera que se implementen acciones de realización de tareas, nivelación académica y acompañamiento, pero en el interior de las instituciones educativas, en horarios escolares y permitiendo poner en práctica una pedagogía flexible.

El tercer punto se refiere a la necesidad de implementar programas de salud mental en las estructuras curriculares. Si bien el aprendizaje de las matemáticas, del español y de las ciencias es relevante, es necesario especificar que la salud mental también lo es, y es un hecho que la promoción, la prevención y la intervención de estas deficiencias permitirían mejorar las condiciones educativas para un R^2 : 0.20 y un R^2 : 0.50 que menciona a la depresión como un factor que afecta su motivación, o también para un R^2 : 0.20 y un R^2 : 0.30 en cuyos casos la intimidación reduce la intencionalidad para integrarse en la escuela.

En la muestra, el 49 % de los estudiantes tienen motivación baja; el 31 % tienen depresión; el 43.5 % presentan ideas negativas y de destrucción; el 8 % poseen autoestima negativa; el 22 % son víctimas de intimidación; un 34 % son observadores, pasivos y negligentes; un 56 % han bebido alcohol; un 14 % han probado cannabis y el 7 % han consumido tabaco, entre otras drogas. Estas consideraciones justifican la implementación de programas de salud mental con énfasis en depresión y comprensión de su asociación con la melancolía, la anhedonia, la desmotivación, el ensimismamiento, la ideación y conducta suicida, las respuestas impulsivas y agresivas, entre otras condiciones (Kim et al., 2021; Finning et al., 2019; Marrón, 2015; Muñoz, 2011). Si bien el estudio indica una prevalencia similar a la de otros trabajos, como el de Maya et al. (2019), de un 9 %, y más baja que la referida por la OMS (2020), del 16 %, es necesario indicar que en la muestra existe un riesgo medio del 26 %.

Es necesario un programa de habilidades sociales con el objetivo de mejorar las condiciones para el 22 % de víctimas en riesgo medio que presentan ansiedad, estrés, depresión, ideación suicida, desmotivación y posible tendencia a realizar conductas con mayor nivel de agresividad y violencia (Huang, 2022; Li et al., 2021; Vrakas et al., 2022). Si bien la prevalencia es similar a la referida en estudios internacionales, del 28 % (Pörhölä et al., 2019), o incluso más baja que las reportadas en Colombia, que oscilan entre el 25 y el 38 % (Valbuena, 2020; Vergel et al., 2016), o bien inferior que la de Barranquilla, que es del 66 % (Botello, 2016), esto no implica su aceptación.

Es necesaria su intervención, por cuanto un 34 % de los estudiantes observan estos comportamientos violentos y los adoptan en un marco de normalidad. Por eso se requiere reconocer al intimidador como un realizador de comportamientos extremos por medio de los cuales busca de forma desesperada llamar la atención haciendo uso de estrategias que vulneran a los demás, pero que intenta cubrir deficiencias en el funcionamiento ejecutivo y en el control inhibitorio (Valbuena, 2020), problemas de aprendizaje con bajas habilidades para leer y escribir (Botello, 2016), así como estados afectivos de ansiedad, estrés y depresión (Botello, 2016; Montero-Carretero et al., 2020; Vergel et al., 2016).

Aparte de los programas sobre regulación emocional y habilidades sociales, es necesaria la acción preventiva del consumo de drogas, por cuanto la muestra indica niños consumidores de 11 años (Soelton et al., 2018). Si bien los resultados son similares a los del país, con

un 78 % de adolescentes consumidores (Orcasita et al., 2018) que se integran a los tres millones de adolescentes escolarizados consumidores (Observatorio de Drogas de Colombia, 2017), la situación puede salirse de control y convertirse en una pandemia de difícil control (Failde et al., 2015; OPS, 2018).

Conclusiones

El estudio identificó y categorizó la motivación hacia el aprendizaje y su producto definido entre la asociación de la conducta escolar y sus consecuencias, en las que están asociados procesos consecuentes, como los estados afectivos de depresión y problemas de conducta de intimidación; también se identificó el consumo de drogas con inicio a los 11 años.

Los resultados deben ser tomados con precaución, ya que la muestra fue del 2 % de la población posible del municipio de Santiago de Cali, con referencia a un solo contexto y estrato socioeconómico, y no incluyó a estudiantes con trastornos generales del desarrollo, problemas psiquiátricos o neurológicos, entre otros. El estudio no contó con un análisis de doble muestra y la recolección de la información se realizó en el segundo semestre del 2021, cuando iniciaron los primeros pilotos de presencialidad en las instituciones educativas después del confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Conflicto de interés:

No se presentó conflicto de interés entre los autores de la presente investigación académica. Declaramos que no tenemos ninguna relación financiera o personal que pudiera influir en la interpretación y publicación de los resultados obtenidos. Asimismo, aseguramos cumplir con las normas éticas y de integridad científica en todo momento, de acuerdo con las directrices establecidas por la comunidad académica y las dictaminadas por la presente revista.

Los autores agradecen a la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, campus Montería y la Dirección General de Investigaciones, de la Universidad Santiago de Cali.

Referencias

- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>

- Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (11), 91-122. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0004>
- Almagro, B., Sáenz-López, P., González-Cutre, D. y Moreno-Murcia, J. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02501>
- Ángeles, R. (2015). *La motivación y su influencia en el aprendizaje de la capacidad de comprensión lectora en el área de comunicación integral de los alumnos del segundo grado de educación secundaria de la IEE "José Faustino Sánchez Carrión" de Trujillo el año 2014* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio UPAO. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/2276>
- Ardila, A. (2013). Función ejecutiva [fundamentos y evaluación: Alfredo Ardila]. <https://acortar.link/WEj4f6>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://acortar.link/Omxyu>
- Bjorklund, D. y Hernández, C. (2012). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Cengage Learning.
- Botello, H. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Revista Zona Próxima*, (24), 13-27. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8728>
- Calderón, E. y González, D. (2018). *Relación de los factores socioeconómicos con el rendimiento académico de los estudiantes de educación media para Colombia en el segundo semestre del 2017: un enfoque geoeconómico* [Trabajo de grado, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/economia/602>
- Campos, C. (2019). *Motivación intrínseca y el aprendizaje del idioma inglés en una institución educativa de Florencia de Mora-2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/33948>
- Casas, M. (2015). *Validación del CDI2 y CES-DC para la detección temprana de depresión infantil en población colombiana* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://hdl.handle.net/1992/12883>
- Codina, M. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales: cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Octaedro.
- Coley, R., Sims, J., Dearing, E. y Spielvolge, B. (2018). Location economic risks for adolescent mental and behavioral health: Poverty and affluence in families, neighborhoods, and schools. *Child Development*, 89(2), 360-369. <https://doi.org/10.1111/cdev.12771>
- Cruz, Z., Medina, J., Vázquez, J., Espinosa, E. y Antonio, A. (2014). Influencia del nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los alumnos del programa educativo de Ingeniería Industrial en la Universidad Politécnica de Altamira. En N. Carmona, Y. Santamaría y L. Almanza (Dir.); M. Ramos y V. Aguilera (Eds.), *Ciencias administrativas y sociales. Handbook T-V* (pp. 24-38). ECORFAN. <https://acortar.link/P4b7q4>
- Cuenca, F. (2000). *¿Cómo motivar y enseñar a aprender en educación primaria? Métodos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. CISSPRAXIS.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Dávila, J., Molina, M. y Pérez, A. (2017). Influencia del "bullying" y el "ciberbullying" en la motivación de los estudiantes de secundaria y su efecto en el rendimiento académico. *Étic@net*, 17(2), 220-246. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v17i2.11901>
- Departamento Administrativo de Planeación. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019 - Comuna 4*. Alcaldía de Santiago de Cali. <https://acortar.link/L9AZ49>

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). *Análisis de las clases sociales en las 23 ciudades y áreas metropolitanas de Colombia 2019-2021*. DANE. <https://acortar.link/>
- El País. (2019, 28 de noviembre). Menores están consumiendo drogas incluso desde los 12 años en Cali. *El País*. <https://acortar.link/ohZXq0>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuesta para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296/273>
- Erazo, O. (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerado de un colegio público en Popayán-Colombia. *Revista Encuentros*, 16(2), 117-133. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.923>
- Estrada, M. Á. y Jaik, A. (2011). Cuestionario para la Exploración del *Bullying*. *Revista Electrónica Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 45-49. <https://anglodurango.edu.mx/vision-educativa-iunaes>
- Faílde, J. M., Dapía, M., Alonso, A. y Pazos, E. (2015). Consumo de droga en adolescentes escolarizados infractores. *Educación XX1*, 18(2), 167-188. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70638708007.pdfse>
- Finning, K., Ukoumunne, O., Ford, T., Danielsson-Waters, E., Shaw, L., Romero, I., Stentiford, L. y Moore, D. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 928-938. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.11.055>
- Forbes Staff. (2021, 29 de abril). *En 2020, la pobreza en Colombia llegó al 42,5 % de la población: Dane*. *Revista Forbes*. <https://acortar.link/eJTIOI>
- Garrote, D., Garrote, C. y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 31-44. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.002>
- González, I., Vázquez, M. y Zavala, M. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1392. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392>
- González, J. (2016). *Motivación y abandono escolar en la educación media* [Trabajo de grado, Universidad de la República]. Repositorio Colibrí. <https://acortar.link/4zFLrD>
- Grindal, T., Hinton, C. y Shonkoff, J. (2012). The science of early childhood development: Lessons for teachers and caregivers. En B. Falk (Ed.), *Defending childhood: Keeping the promise of early education* (pp.56-78). Teachers College Press.
- Guay, F., Morín, A. J., Litalien, D., Howard, J. y Gilbert, W. (2021). Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 390-410. <https://doi.org/10.1037/edu0000482>
- Huang, L. (2022). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: The mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216-232. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>
- Huertas, A. y Santander, W. (2019). *Prevalencia de los agentes del acoso escolar en adolescentes de la institución educativa Inem-Cúcuta* [Trabajo de grado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Institucional Universidad de Pamplona. <https://acortar.link/It0FUC>
- Ibáñez, M., Uriarte, A., Zatarain, R. y Barrón, M. (2020). Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education*, 145, 103734. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103734>
- Johnson, S., Riis, J. y Noble, K. (2016). State of the art review: Poverty and the developing brain. Poverty and child health disparities. *Pediatrics*, 137(4), e20153075. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3075>

- Karbach, J. (2015). Plasticidad de las funciones ejecutivas en la infancia y la adolescencia: efectos de intervenciones de entrenamiento cognitivo. *RACC. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/64-70>
- Kim, D., Kwon, H.-J., Ha, M., Lim, M. H. y Kim, K. M. (2021). Network analysis for the symptom of depression with Children's Depression Inventory in a large sample of school-aged children. *Journal of Affective Disorders*, 281, 256-263. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.002>
- Korzeniowski, C., Ison, M. y Difabio, H. (2017). Group cognitive intervention targeted to the strengthening of executive functions in children at social risk. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 34-45. <https://doi.org/10.21500/20112084.2760>
- Kovacs, M. (2012). *Inventario de Depresión Infantil CDI* (Adaptado por V. Barrio y M. Carrasco). TEA Ediciones. <https://acortar.link/VzMpWU>
- Leaver, C., Lemos, R. y Scur, D. (2019). *Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data* (Policy Research Working Paper n.o 9053). World Bank Group. <https://ssrn.com/abstract=3485938>
- Li, Z., Meng, X. y Zhang, J. (2021). A review of school bullying. En M. Z. Bin (Ed.), *Advances in social science, education and humanities research*. Vol. 615. *Proceedings of the 2021 4th International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2021)* (pp. 171-175). Atlantis Press SARL. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211220.029>
- Manjarrés, Q. y Sánchez, C. (2012). *Estandarización de Inventario de Depresión Infantil CDI en niños de segundo y tercer grado de primaria de las escuelas públicas del municipio de San Gil* [Trabajo de grado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio UNAB. <https://acortar.link/NhYb2t>
- Marrón, A. (2015). Depresión en estudiantes universitarios y su correlación con rendimiento académico. *Altamira Revista Académica*, (11). <https://altamira.cut.edu.mx/archivos/ver/11/articulos/ver/55>
- Martínez-Ariza, L., Cudris-Torres, L., Echeverría-King, L. y Niño-Vega, J. (2022). Influence of motivation on academic performance: An analysis of motivational assessment in mathematics learning. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 12(1), 57-66. <https://doi.org/10.19053/20278306.v12.n1.2022.14207>
- Maya, J., Ruiz, A. y Sepúlveda, P. (2019). Autoestima, depresión y actitudes hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicosophia: Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Morelia*, 1(1), 13-20. <https://doi.org/10.37354/rpsiso.2019.1.1.002>
- Meilán, J., Pérez, E. y Arana, J. (2005). Procesos cognitivos y neurológicos implicados en la secuencia intencional. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(20-21). <https://acortar.link/WDOZ7j>
- Meléndez, Y., Cabrera, N., Baldovino, J. y Díaz, P. (2017). Conducta disocial en niños y adolescentes de Santiago de Tolú-Colombia. *Orbis: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, (38), 73-85. <http://revistaorbis.com/pdf/38/art6.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2023a, 28 de junio). *Ante el aumento de la deserción escolar en los últimos años en Colombia, el Ministerio de Educación ha implementado estrategias para prevenir que los estudiantes abandonen las aulas* [Comunicado de prensa]. <https://acortar.link/ljDnpr>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023b, 2 de mayo). *Prácticas restaurativas y acciones integrales frente al acoso escolar* [Comunicado de prensa]. <https://acortar.link/bblsIE>
- Ministerio de Salud y Protección Social – Subdirección de Enfermedades No Transmisibles. (2017, marzo). Depresión. *Boletín de Salud Mental*, n.o 1. <https://acortar.link/HRTxEQ>

- Ministerio de Salud y Protección Social y Colciencias. (2015). *Encuesta nacional de salud mental 2015. Tomo 1*. Minsalud y Colciencias. <https://acortar.link/7R3LLC>
- Molano, G. & Polanco, Á. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Revista Prisma Social*, (23), 366-387. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2785>
- Montero-Carretero, C., Barbado, D. y Cervelló, E. (2020). Predicting bullying through motivation and teaching styles in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 87. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>
- Muñoz. (2011). *Autoestima, factor clave en el éxito escolar: relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel socioeconómico bajo* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105859>
- National Institute of Mental Health. (2021). *Depression*. NIMH. https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/depression/21-mh-8079-depression_0.pdf
- National Institute on Drug Abuse. (2012). *Los medicamentos de prescripción: abuso y adicción* (Serie de Reportes de Investigación). Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, Instituto Nacional de Salud. https://nida.nih.gov/sites/default/files/prescriptiondrugs_rrs_sp_1.pdf
- Observatorio de Drogas de Colombia. (2017). *Reporte de drogas de Colombia*. Ministerio de Justicia, Gobierno de Colombia. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/reporte_drogas_colombia_2017.pdf
- Oliveira, F. de. (2019). Aptitud cognitiva y compromiso motivacional en el éxito educativo de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 11-44. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.292>
- Orcasita, L., Lara, V., Suárez, A. y Palma, D. (2018). Factores psicosociales asociados a los patrones de alcohol en adolescentes escolarizados. *Revista Psicología desde el Caribe*, 35(1), 33-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v35n1/2011-7485-psdc-35-01-33.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). *La carga de los trastornos mentales en la región de las Américas*. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49578/9789275320280_spa.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes: estimaciones sanitarias mundiales*. OPS. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34006/PAHONMH17005-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (2011). *La Prueba de Detección de Consumo de Alcohol, Tabaco y Sustancias (ASSIST). Manual para uso en la atención primaria* (Trad. Organización Panamericana de la Salud). OPS. <https://iris.who.int/handle/10665/85403>
- Organización Panamericana de la Salud. (2021). *Salud del adolescente*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-adolescente>
- Ortega, P. (2019). Evaluación, rendimiento académico y calidad educativa. *Revista Redip: Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 8(10), 18-23. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/826/758>
- Palacio-Chavarriaga, C., Rodríguez-Marín, L. y Gallego-Henao, A. (2019). Sentimientos y pensamientos de jóvenes frente al acoso escolar: el suicidio como una alternativa. *Revista Eleuthera*, 21, 34-47. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.21.3>
- Palencia, C. y Barragán, N. (2019). *Apoyo familiar, motivación académica y rendimiento académico en estudiantes de 10 a 12 años en una institución distrital de la ciudad de Cartagena* [Trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional USB. <https://acortar.link/d0H8d8>
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>

- Pareja, J., Mejía, S. y Giraldo, L. (2019). *Motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a dos instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá* [Trabajo de grado, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. Repositorio Digital TdeA. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/479>
- Pörhölä, M., Almonkari, M. y Kunttu, K. (2019). Bullying and social anxiety experiences in university learning situations. *Social Psychology of Education, 22*(3), 723-742. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09496-4>
- Prokopchuk, V., Revenko, I., Demchenko, Y., Blaga, O. y Tarasova, V. (2020). Increasing motivation of primary school pupils' studying. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 11*(1), 19-29. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/64831>
- Puspitarini, Y. y Hanif, M. (2019). Using learning media to increase learning motivation in elementary school. *Anatolian Journal of Education, 4*(2), 53-60. <https://doi.org/10.29333/aje.2019.426a>
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. y Téllez-Trani, M. (2016). Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6*(2), 83-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6130993>- https://www.researchgate.net/publication/307850907_Cuestionario_de_evaluacion_motivacional_del_proceso_de_aprendizaje_EMPA
- Quispe, I. y Ojeda, F. (2022). *Propiedad psicométrica del cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) en estudiantes de nivel secundario del departamento de Puno – 2021* [Trabajo de grado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPeU. <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/6090>
- Rhew, I., Fleming, C., Vander, A., Nicodimos, S., Zheng, C. y McCauley, E. (2017). Examination of cumulative effects of early adolescent depression on cannabis and alcohol use disorder in late adolescence in a community-based cohort. *Addiction, 112*(11), 1952-1960. <https://doi.org/10.1111/add.13907>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 33-59. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002>
- Samie, S. (2021). A review of the causes of Japanese students' educational demotivation through PROSPER Model. *Millennium Journal of Humanities and Social Sciences, 2*(2), 20-35. <https://doi.org/10.47340/mjhss.v2i2.2.2021>
- Soelton, M., Nugrahati, T., Ramli, Y., Permana, D. y Kurniawan, D. (2018). Toward the best strategy in minimizing the spread of drug user. *ICCD, 1*(1), 171-176. <https://doi.org/10.33068/iccd.Vol1.Iss1.27>
- Tetering, M. van., Groot, H. de. y Jolles, J. (2018). Teacher-evaluated self-regulation is related to school achievement and influenced by parental education in schoolchildren aged 8-12: A case-control study. *Frontiers in Psychology, 9*, 438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00438>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J., López-Liria, R., Cangas, A., González, J. y Álvarez, J. (2020). The role of perception of support in the classroom on the students' motivation and emotions: The impact on metacognitions strategies and academic performance in math and English classes. *Frontiers in Psychology, 10*, 2794. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02794>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2022, 13 de diciembre). *Bogotá cuenta con datos actualizados sobre consumo de sustancias psicoactivas*. <https://acortar.link/1V2udD>
- United Way Colombia. (2023, 19 de octubre). *Deserción escolar en Colombia: un desafío que se agrava*. *United Way Colombia*. <https://unitedwaycolombia.org/2023/10/19/desercion-escolar-en-colombia-un-desafio-que-se-agrava/>
- Valbuena, J. (2020). *Funciones ejecutivas de niños y adolescentes: una revisión de estudios de las implicaciones del bullying* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional UCC. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/32856>

- Vargas, E. y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Vera, C., Vélez, C. y García, H. (2017). Medición del *bullying* escolar: inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(1). <https://dialnet.unirioja.es/revista/14635/V/9>
- Vergel, M., Martínez, J. y Zafra, S. (2016). Factores asociados al *bullying* en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208. <https://acortar.link/IVfIY>
- Villarreal-González, M., Musitu, G., Sánchez-Sosa, J. y Varela, R. (2010). El consumo de alcohol en adolescentes escolarizados: propuesta de un modelo sociocomunitario. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 253-264. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a6>
- Vrakas, G., Giannouli, V. y Dimitrios, S. (2022). Relation between self-concept – self-esteem of high school students with learning difficulties and participation in bullying. *European Journal of Special Education Research*, 8(4), 142-157. <https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/4478/7113>
- Yu, H., Peng, H. y Lowie, W. (2022). Dynamics of language learning motivation and emotions: A parallel-process growth mixture modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 1029945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899400>