



# **MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

---

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Psicopedagogía  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla

Autora: María Susana Jerez Carrillo

Tutor: Javier Gil Flores

Curso 2020/2021



## RESUMEN

El rendimiento escolar es un tema importante que preocupa a nuestro país desde hace años dado que los resultados obtenidos en diversas pruebas de carácter internacional nos sitúan a la cola en muchos ámbitos de conocimiento. Estudios recientes que avalan la importancia del tema, aseguran que resulta necesario estudiar los factores que rodean el rendimiento para lograr una percepción más amplia sobre cuáles pueden ser las posibles líneas de actuación para atajar dichos problemas. El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo investigar la relación que existe entre la motivación y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria. Para ello se ha realizado un estudio de carácter cuantitativo no experimental basado en procedimientos de encuestas, utilizando la subescala SEMA-01, incluida en el instrumento CEAP48. Está compuesta por 23 ítems que se subdividen a su vez para medir la motivación intrínseca y extrínseca a través de las motivaciones profunda, de logro y superficial. La población escogida para el estudio se compone de 269 estudiantes de Educación Secundaria en un instituto de la provincia de Sevilla, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Los resultados muestran correlaciones significativas entre el rendimiento y las motivaciones profunda y de logro. De igual modo, se encontraron diferencias significativas de motivación en función del género. Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones sobre motivación y rendimiento en diversos ámbitos, las cuales permiten aclarar los tipos de motivación de los estudiantes según diversos factores.

**Palabras clave:** motivación profunda, motivación de logro, motivación superficial, rendimiento académico, estudiantes.

## ABSTRACT

School performance is an important issue that has preoccupied our country for years, since the results obtained in various tests from international nature shows we are the last in many areas of knowledge. Recent studies that support the importance of the topic ensure that it is necessary to study the factors surrounding performance to achieve a broader perception on what could be the possible lines of action to tackle these problems. The aim of this investigation is to study the relationship between motivation and academic performance in students in Secondary Education. To this end, a non-experimental quantitative study based on survey procedures has been carried out using the sub-scale SEMA-01 included in the CEAP48 instrument, it is composed of 23 items that are further subdivided to measure intrinsic and extrinsic motivation through deep, achievement and superficial motivations. The population chosen for the study is composed of 269 young students of Secondary Education in a high school of Seville, with ages between 12 and 18 years. The results are presented describing the specific objectives proposed for this research, showing significant correlations in the variables motivation and gender, deep motivation and academic performance, and the latter with achievement motivation. These results are in line with those of other research on motivation and performance in various fields, which allow clarifying the types of motivation of students according to various factors.

**Keywords:** deep motivation, achievement motivation, superficial motivation, academic performance, students.

**ÍNDICE**

1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	4
2.1 Motivación.....	4
2.2 Rendimiento académico .....	6
2.3 Relación entre motivación y rendimiento académico .....	7
2.4 Diferencias de motivación según el género.....	7
3. Objetivos.....	7
4. Método.....	8
4.1 Participantes .....	8
4.2 Instrumentos .....	9
4.3 Procedimiento.....	10
4.4 Análisis de datos.....	10
5. Resultados.....	11
5.1 Descripción de la motivación del alumnado de la ESO .....	11
5.2 Diferencias de motivación en función del género .....	14
5.3 Relación entre motivación y rendimiento académico .....	15
6. Discusión .....	16
7. Conclusiones.....	17
ANEXOS .....	21

---

*A lo largo de este documento, el género masculino se utiliza como genérico, con el único propósito de no sobrecargar el texto.*

## 1. Introducción

Conocer los motivos por los que los seres humanos actuamos resulta necesario para lograr entender el significado de nuestros actos, pero para ello se requiere de un estudio del comportamiento humano como grupo, no de forma individualizada (Herrera, 2009). Herrera (2009) afirma que, de acuerdo con investigaciones psicológicas sobre dicho comportamiento humano, la motivación puede ser uno de los motivos que lo explicarían. Por lo tanto, considera que la motivación es un proceso, es decir, no es observable directamente y requiere de indicadores que evidencien su activación o inhibición ante una situación.

En lo que respecta al ámbito educativo, la principal relación que se establece entre motivación y rendimiento académico aparece reflejada en la teoría de la autodeterminación de Deci & Ryan en la que, según el tipo de motivación (controlada, autónoma y/o a-motivación) que emerja en los individuos, tendrá cierta influencia en el éxito escolar, los resultados académicos y el bienestar personal de cada estudiante (Citarella *et al.*, 2020). De forma contraria, la motivación también puede explicar las causas tanto de un bajo rendimiento como del fracaso escolar de múltiples jóvenes (Musitu *et al.*, 2007). Así mismo, una gran cantidad de profesionales de la educación aseguran, por un lado, que los alumnos no se implican lo suficiente y que deberían dedicar más tiempo a su formación académica, y por el otro, que el desinterés por aprender se acentúa cada vez más y que los estudiantes aprenden significativamente menos que en generaciones anteriores (Alemany *et al.*, 2015).

Dicho esto, el fracaso escolar en España supone un serio problema puesto que registros como el informe PISA 2018 nos dejan datos que indican cómo, a pesar de haber cambios en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, nuestro país sigue obteniendo puntuaciones por debajo de la media establecida por la OCDE en áreas como matemáticas y ciencias (informe PISA, 2018). Todo esto traducido en datos nos deja un porcentaje preocupante del 4% de excelencia en ciencias, frente a un 44% o un 37% en países tales como China o Singapur (Torres, 2019).

Teniendo en cuenta todo esto y dado que en Educación Secundaria abundan los problemas agudos de rendimiento académico, considero que es interesante llevar a cabo una investigación relacionada con este tema, con el fin de conocer el valor de la motivación y potenciar el aprendizaje del alumnado.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Motivación

La motivación es un concepto que ha recibido múltiples definiciones y que ha tratado de ser explicado desde diversas teorías. “Etimológicamente la palabra motivación procede del latín *moveo, movere, movi, motum* (lo que mueve o tiene virtud para mover) y está interesada en conocer el porqué de la conducta” (Arana *et al.*, 2010, p. 20). Sin embargo, según Cecilio & Alves (2012), “la motivación no es una variable observable, sino un constructo hipotético que parte de inferencias realizadas a partir de manifestaciones de la conducta” (p.447), por lo que puede entenderse como un estado mental interno que conduce, provoca, mantiene o incluso inhibe un comportamiento, es decir, un proceso eficaz gracias al cual los individuos desempeñan una tarea con el objetivo de alcanzar unas metas determinadas (Järvenoja, 2010). De este modo, la activación o inhibición, la elección entre diferentes formas de actuar, la atención prestada y la constancia ante una tarea, son algunos de los pilares de la motivación (Núñez, 2009).

Centrándonos en el contexto escolar, Rosário & Högemann (2015, citados en Usán & Salavera, 2018) sugieren que la motivación académica engloba todas las creencias y opiniones que los alumnos tienen en referencia a sus metas, así como la importancia que tienen las mismas para ellos. Dicho de otro modo, la motivación educativa se forma partiendo de unos rasgos generales y perdurables de cada estudiante, que dan lugar a lo que se conoce como “estados motivacionales” ajustables a cada situación y, desencadenantes de una serie de reacciones e interpretaciones

contextualizadas (Järvenoja, 2010). Para lograr dicha motivación escolar, es necesario que los alumnos conciban su aula como una herramienta necesaria para alcanzar sus metas y establezcan relaciones positivas con sus docentes (Núñez, 2009).

Según Pintrich y De Groot (1990, citados en Núñez, 2009) existen tres componentes o dimensiones en las que se basa la motivación escolar: el *componente valor*, está relacionado con la causa que conduce el desempeño de una tarea teniendo en cuenta la valoración que el individuo haga de la misma, es decir si le va a prestar mayor o menor atención y si por tanto va a llevar a cabo o no la misma; el *componente de la expectativa* aborda la seguridad y percepción individual que el sujeto tenga sobre sí mismo así como la capacidad que considere que tiene para la realización de dicha tarea; y el *componente afectivo*, que está relacionado con los sentimientos y emociones que conlleva realizar la tarea y que contribuye a dar significado a nuestra conducta.

En lo que respecta a los tipos de motivación, ciertas investigaciones afirman que el alumnado de secundaria que es capaz de darle sentido a las tareas en las que se involucra, atribuyéndoles el valor que requieren, es propenso a mostrarse mayormente motivado de forma intrínseca (Xu & Yuan, 2003, citado en Rodríguez *et al.*, 2020). Así mismo, Deci & Ryan (2015) aseguran que cuando emerge este tipo de motivación, la inclinación y el placer por realizar una actividad es mucho mayor puesto que “están haciendo lo que encuentran interesante hacer, en el proceso están aprendiendo y creciendo” (p.487). Usán y Salavera (2018) definen la motivación intrínseca como el desempeño de una tarea por el simple gozo innato procedente de la misma, sin necesidad de alicientes externos. De igual modo, Herrera (2009) afirmó que todo aquel que se encuentra intrínsecamente motivado desempeña cualquier actividad con un alto nivel de compromiso, de disfrute y de ilusión hasta que finaliza la misma. Además, este último autor también asegura que esta motivación no es instrumental, que ha sido estudiada desde perspectivas como la efectividad, la autodeterminación o el manejo, y que pueden considerarse diversos orígenes que explican cómo emerge esta motivación, tales como el reto, el interés, el control y la fantasía. Respecto al origen de la misma, Usán y Salavera (2018) reconocen la motivación como un:

Constructo multidimensional en el que se distinguen tres tipos. El primero es la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes, cuando un sujeto se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad; motivación intrínseca hacia el conocimiento, relacionada con el deseo por el aprendizaje de nuevos conceptos y, por último, la motivación intrínseca hacia el logro, caracterizada por el afán de superación o culminación de objetivos personales propuestos. (p. 96)

Por el contrario, la motivación extrínseca se manifiesta cuando los individuos actuamos con el fin de lograr una meta que traerá consigo un premio o reconocimiento, o simplemente con el fin de evitar un castigo (Herrera, 2009). Usán y Salavera (2018) advierten de que existen tres tipos de motivaciones extrínsecas según su nivel de autodeterminación: la motivación extrínseca-externa orientada a la obtención de premios o a eludir posibles sanciones en el desempeño de una tarea; la motivación extrínseca-identificada la cual aparece cuando los individuos realizamos una tarea atribuyéndole un valor y considerándola necesaria e importante; y la motivación extrínseca-introyectada por la que, por un lado, se trata de evadir el sentimiento de culpabilidad y, por el otro, buscamos engrandecer nuestro ego. Según el tipo de motivación externa que se ponga en marcha, así será la autonomía que se dé en el individuo (León, 2010). Por lo que, como ya se ha mencionado, cuando una persona está motivada extrínsecamente orienta la tarea a la obtención de un beneficio de la misma, no por el simple placer de hacerla (Domínguez & Pino, 2014). Así mismo, Corredor y Bailey (2019) llevaron a cabo un estudio con el fin de relacionar ambas motivaciones y estudiarlas en un grupo de alumnos de entre 12 y 15 años en el área de matemáticas. Por un lado, los resultados que atañen a la motivación intrínseca mostraron que aquellos alumnos con dicha motivación alta, tenían entusiasmo por el aprendizaje y se divertían realizando las actividades. Es necesario tener en cuenta que a dicho grupo de estudiantes les gustaba bastante esta asignatura y la consideraban de gran

importancia. Por el otro, se detectó una considerable cantidad de jóvenes que recibían recompensas por sus notas o que tenían una motivación extrínseca orientada a evitar el castigo, por lo que sus esfuerzos no tenían nada que ver con el aprendizaje de la asignatura, teniendo un impacto desfavorable en el desarrollo de su autonomía y evolución académica.

## 2.2 Rendimiento académico

Morales *et al.* (2016) afirman que la procedencia o principio del rendimiento se dio en el modelo económico industrial el cual buscaba un aumento de la productividad de los operarios, evaluando y midiendo su eficacia de trabajo, gracias a escalas destinadas a esto. A lo largo del tiempo, estos sistemas fueron trasladados a otros ámbitos como la educación. Dichos autores establecen que “el rendimiento escolar es un dilema que comprende desde lo individual hasta lo colectivo, pasando por los alumnos, docentes, instituciones de enseñanza básica, hasta las de educación superior y posgrado” (Morales *et al.*, 2016, p. 1). Abalde *et al.* (2009) identifican el rendimiento como un constructo multidimensional, extenso y variante en base a las metas y resultados que se esperan de cualquier tarea escolar. Otra definición es la propuesta por Torres y Rodríguez (2006) los cuales definen este concepto como el nivel de habilidades adquiridas en una materia escolar basándose en criterios como la edad o el curso académico. De igual modo, estos autores también aseguran que, a pesar de que en casi todas las investigaciones sobre rendimiento escolar aparecen factores que lo relacionan con el fracaso académico, son dichos factores los que igualmente contribuyen al propio logro académico. Los cuatro factores principales que contemplan Torres y Rodríguez (2006) son: factores sociales y culturales, relacionados con la clase social en la que se encuentre inmersa la familia; factores escolares, que engloban tanto a la administración como al cuerpo docente del centro escolar; factores familiares, referentes en gran medida a la percepción que tenga el niño sobre la misma y al valor que los padres atribuyan a la educación de sus hijos; y factores personales que abordan cuestiones propias de cada individuo como la inteligencia. Aldana *et al.* (2010) añaden que a la hora de considerar el rendimiento académico del alumnado, independientemente de los factores condicionantes anteriormente expuestos, hay que tener en cuenta características propias de cada individuo tales como: sus capacidades, gustos, preferencias, conocimientos previos, esfuerzo y actitud por aprender.

Un aspecto resaltable relacionado con el rendimiento académico es que una cantidad considerable de estudios sobre el mismo lo miden utilizando las calificaciones que los docentes le asignan a cada alumno. Es cierto que es uno de los indicadores más directos, pero hemos de considerar que, como ya se ha mencionado, el rendimiento depende de variables y factores no evaluables por medio de exámenes o tareas escolares, por lo que resultarían insuficientes para mostrar contenidos tanto procedimentales como actitudinales de los jóvenes (Adell, 2006). En consonancia con esto, el estudio realizado por Corredor y Bailey (2019) incluyó en sus resultados, que la profesora calificaba a sus alumnos a través de exámenes y que le entregaba a cada estudiante su nota junto con una aclaración personalizada sobre cómo mejorar en las actividades donde no habían obtenido la máxima puntuación. Únicamente 4 estudiantes se encontraban en un nivel avanzado o satisfactorio mientras que 25 de los estudiantes se encontraban en el mínimo desempeño y 2 en insuficiente. En la encuesta de autoevaluación repartida a los jóvenes, estos reconocieron que su rendimiento era mínimo debido a una incomprensión de los contenidos explicados por la docente, de la poca disciplina y tolerancia de las clases y del incumplimiento de las tareas enviadas para casa puesto que no lograban comprender cómo se hacían. Estas cifras reafirman la importancia de estudiar el rendimiento y tratar de conocer cuáles son las causas puesto que, “esto tiene importantes consecuencias en la formación de la personalidad de los estudiantes, no solo en relación con la vida académica sino también en sus expectativas de ascenso económico, social y bienestar como miembros de una comunidad” (Corredor & Bailey, 2019, p. 139).

A nivel nacional, España participa en la evaluación del rendimiento académico de sus estudiantes a través de pruebas tales como TIMMS, PIRLS o PISA. En cuanto a la primera, se encarga de estudiar las competencias cognitivas de alumnos en las materias de ciencias y matemáticas

utilizando el currículo como base de las oportunidades educativas que se les brindan a los estudiantes a través de un modelo de currículo. En dicho modelo, se diferencia: el currículo previsto, relacionado con el contexto nacional, social y educativo; el currículo implementado, que engloba al centro, profesorado y aula; y el currículo alcanzado, referido a los resultados y características del alumnado (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, s.f). En lo que respecta al estudio PIRLS, se centra en evaluar las habilidades lectoras de los alumnos de 4º de primaria atendiendo a cuatro procesos diferentes de comprensión: “localización y obtención de información explícita, extracción de conclusiones directas, interpretación e integración de las ideas y la información y análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, s.f). Por último, el conocido estudio PISA se encarga de evaluar el nivel académico de alumnos que finalizan su Educación Secundaria Obligatoria en áreas como las matemáticas, las ciencias y la lectura y compara los resultados con más de 80 países participantes (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, s.f).

### 2.3 Relación entre motivación y rendimiento académico

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, Núñez (2009) considera que el rendimiento académico de cada individuo depende tanto de sus habilidades y competencias académicas, como de un conjunto de factores que pueden ser englobados denominándose “motivación”, por lo que se trata de dos conceptos interrelacionados entre sí. Esto es, a pesar de tener todos los conocimientos y habilidades necesarias, no se logrará alcanzar ciertas metas si no emerge suficiente motivación en el individuo y viceversa. De igual modo, Garrido *et al.* (2013) descubren en una de sus investigaciones “que la motivación, las estrategias de aprendizaje y el clima escolar están relacionados con el rendimiento académico” (p. 7), concretamente la motivación tiene un gran impacto en el rendimiento cuanto mejor valorada sea la tarea y mayor percepción de autoeficacia tenga el individuo que la lleva a cabo.

En lo que respecta a los tipos de motivación y su relación con el rendimiento, existen estudios como el de Valle *et al.* (2015) el cual, a través de una muestra de 535 estudiantes de Educación Primaria y utilizando como instrumento de medida la *Encuesta sobre los Deberes Escolares*, concluyeron que los alumnos con un alto grado de rendimiento académico se caracterizan a su vez por un alto nivel de motivación intrínseca, un mejor aprovechamiento del tiempo dedicado a la tarea y mayor percepción de utilidad de la misma. Sin embargo, Anderman *et al.* (2010) dudan que el éxito y el rendimiento académico estén relacionados exclusivamente con la motivación intrínseca, ya que los resultados de diversos estudios no son claros, pudiendo llegar a ser totalmente opuestos, es decir, que un alto nivel de rendimiento académico esté relacionado con la motivación extrínseca. En conclusión y teniendo en cuenta estas investigaciones, la motivación intrínseca y extrínseca no son contrapuestas entre sí puesto que los estudiantes con mayor rendimiento escolar no están relacionados únicamente con motivaciones intrínsecas (Usán & Salavera, 2018). Esto puede ser debido a que algunos alumnos se encuentran tanto extrínseca como intrínsecamente motivados dependiendo de las tareas a las que se enfrentan y el contexto que las rodea (Alexandris, 2013).

### 2.4 Diferencias de motivación según el género

La investigación reciente sobre la motivación y la variable género ha sido bastante escasa y ambigua (Granero & Gómez, 2020). Sin embargo dentro de los pocos estudios encontrados todos coinciden en que el género femenino obtiene mayor puntuación en dimensiones tales como el conocimiento, el logro y la estimulación, relacionadas con la motivación intrínseca, mientras que el masculino se muestra mayormente motivado por razones extrínsecas (Gómez *et al.*, 2015; Llanes *et al.*, 2021).

## 3. Objetivos

El principal objetivo de esta investigación es describir la motivación en el alumnado de educación secundaria y estudiar la relación entre motivación y rendimiento. Así mismo, tras analizar



dicha relación y los tipos de motivación (intrínseca y extrínseca), se tendrá una visión más clara acerca de cómo actúan los estudiantes, con el fin de proponer medidas que eleven el rendimiento académico en aquellos que lo presenten más bajo. Para lograr este objetivo, una vez hecho el análisis bibliográfico de ambos términos, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir la motivación del alumnado de la ESO.
- Examinar diferencias de motivación en función del género.
- Analizar la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico.
- Estudiar la relación entre motivación extrínseca y rendimiento académico.

#### 4. Método

Este estudio es de carácter cuantitativo no experimental basado en procedimientos de encuestas, es decir, se basa en la medición de las variables objeto de interés en una muestra amplia de estudiantes. Además, adopta un enfoque descriptivo y correlacional siguiendo la línea de algunos de los trabajos revisados para la elaboración del marco teórico tales como Cecilio y Alves (2012), Citarella *et al.* (2020) o Domínguez y Pino (2014) entre otros, los cuales tratan de evaluar ámbitos como la motivación, la ansiedad o la autoeficacia a través de la correlación y regresión de dichos términos.

##### 4.1 Participantes

La muestra se compone de 269 alumnos pertenecientes al IES Macarena situado en la provincia de Sevilla. Los participantes cursan de 1º a 4º de la ESO y sus edades oscilan entre los 12 y los 18 años. En lo que respecta al centro, según del proyecto docente del mismo, acoge a una gran afluencia de jóvenes procedentes de otros países y al menos un 40% del total, padecen problemas en el entorno familiar tales como dificultades económicas severas, brecha digital, violencia familiar, drogodependencia por parte de los padres etc.

A continuación, se presenta la Tabla 1 en la que aparece la información relativa a las características de los alumnos en función del curso, edad y sexo.

**Tabla 1**

*Descripción de los/as participantes en función de las variables Sexo, Edad y Curso*

		<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Variable Sexo	Hombre	153	56,88%
	Mujer	116	43,12%
	<i>Total</i>	<i>269</i>	<i>100%</i>
Variable Edad	12 años	41	15,24%
	13 años	67	24,90%
	14 años	50	18,58%
	15 años	42	16,61%
	16 años	53	19,70%
	17 años	14	5,20%
	18 años	2	0,74%
	<i>Total</i>	<i>269</i>	<i>100%</i>

	1° ESO	64	23,8%
Variable	2° ESO	73	27,13%
Curso	3° ESO	64	23,8%
	4° ESO	68	25,27%
	<i>Total</i>	<i>269</i>	<i>100%</i>

## 4.2 Instrumentos

Por un lado, con la finalidad de medir la motivación de los alumnos, se han revisado varios instrumentos conocidos tales como: la Escala de Motivación Educativa (EME-S) elaborada por Vallerand *et al.* (1989) y validada en español por Núñez *et al.* (2005), la cual a través de 28 ítems agrupados en siete subescalas evalúa tres tipos de motivación intrínseca, tres tipos de motivación extrínseca y la amotivación; el Cuestionario de Evaluación Motivacional del Proceso de Aprendizaje (EMPA) de Quevedo-Blasco *et al.* (2016) en el que, de igual modo, aparte de medir tanto la motivación extrínseca como la intrínseca, también evalúa la motivación global; el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A) elaborado por García *et al.* (1998) basándose en la teoría de Dweck el cual afirma la existencia de dos tipos de metas, una de rendimiento y otra de aprendizaje. Finalmente se ha seleccionado la Escala CEAP48, concretamente la Subescala SEMA-01 la cual se centra en la evaluación de la motivación académica. Esta subescala cuenta con 23 ítems clasificados en tres tipos de motivación: la *Motivación Profunda (MP)* estrechamente relacionada con la motivación intrínseca (ítems 2, 5, 8, 14, 11, 20 y 17); la *Motivación de Logro o Rendimiento (ML)* o motivación del logro relacionada con la intención de obtener buenos resultados académicos (ítems 15, 3, 12, 18, 22, 13, 21 y 23); y la *Motivación Superficial (MS)* o evitación del fracaso (ítems 16, 10, 6, 1, 4, 24, 19 y 9), siendo las dos últimas las que se corresponden con la conocida motivación extrínseca a la tarea (Barca *et al.*, 2005). Esta escala ofrece una puntuación del 1 al 7 para valorar el nivel de conformidad o de desacuerdo con respecto a los ítems planteados. Por su parte, Barca *et al.* (2005) ofrecen un análisis de la fiabilidad de su instrumento y, concretamente para la Subescala SEMA-01 en los sujetos de secundaria y bachillerato el coeficiente *alpha* de Cronbach es de ,659, considerándose por tanto de fiabilidad moderada. En el caso de este estudio, para los 269 sujetos que participan en el mismo el coeficiente *alpha* de Cronbach es de ,713 englobando los 23 ítems de la subescala, resultado ligeramente superior al de los autores del instrumento. En cuanto a las variables de cada tipo de motivación, la motivación profunda obtiene un coeficiente de ,699, la motivación de logro,770 y la motivación superficial ,566 (Tabla 2).

**Tabla 2**

### *Análisis de la fiabilidad de la Subescala SEMA-01*

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala completa	,713	23
Motivación profunda	,699	7
Motivación de logro	,770	8
Motivación superficial	,566	8

El motivo principal por el cual se ha seleccionado esta escala ha sido porque evalúa claramente los dos tipos de motivación interés de estudio para esta investigación y, además, va dirigida al

estudiantado de secundaria. Así mismo, las cuestiones se expresan de una forma comprensible y ordenadas según el tipo de motivación al que se refieren.

Por el otro lado, para medir el rendimiento académico se han incluido tres cuestiones al final de la encuesta para que los alumnos respondan sinceramente cuáles han sido sus calificaciones en la pasada evaluación, cómo de buen estudiante se consideran y cuáles son sus expectativas para la próxima evaluación.

### **4.3 Procedimiento**

Se ha seleccionado este centro para llevar a cabo la investigación ya que ha sido el lugar en el que he realizado las prácticas como estudiante de máster. Aunque desarrollaba mi función en el departamento de orientación y no directamente en las aulas con los sujetos, pedí permiso a la orientadora del centro para que me rellenasen las encuestas los alumnos. Ésta me comentó que sería necesario comunicarlo previamente a la dirección del instituto y así lo hicimos. No pusieron objeción, excepto en que los cuestionarios debían ser rellenados anónimamente y la orientadora debía leerse los ítems y confirmar que todo era correcto antes de su reparto.

Una vez que obtuve la aprobación, me dispuse a informar a los tutores de los grupos sobre el objetivo de mi investigación y pedirles si sería posible interrumpir brevemente alguna de sus clases o sus horas de tutoría. Cada uno me comentó la hora a la que le venía mejor y se mostraron colaborativos e interesados.

Finalmente, la administración de la Subescala SEMA-01 (ANEXO I), tuvo lugar durante las dos primeras semanas de marzo en las aulas de los grupos propuestos y en el horario de tutoría de cada uno de ellos, con el fin de que pudiesen contestar de una forma más relajada y objetiva sin interrumpir ninguna clase. La aplicación fue realizada por mí misma proporcionando a los sujetos instrucciones específicas para su realización e insistiéndoles en la importancia de su cumplimentación lo más sincera y objetiva posible, así como asegurándoles la confidencialidad y anonimato de las respuestas obtenidas.

Los alumnos se mostraron bastante participativos y atraídos con la investigación, llegando a comentar sus expectativas en cuanto a los resultados. Así mismo, me hicieron preguntas sobre el significado de algunos de los ítems tales como el 12 “me gusta competir para obtener las mejores calificaciones”, 14 “cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios” y 24 “me considero un alumno del montón”, a lo que les expliqué a qué se referían cada uno de ellos. Lo cierto es que no hubo ningún tipo de incidencia más allá de esas leves preguntas y rellenaron los cuestionarios en no más de 15 minutos.

### **4.4 Análisis de datos**

El primer paso para llevar a cabo el análisis de los datos ha sido generar las variables motivación profunda, motivación de logro, motivación superficial y rendimiento académico a partir de los datos recogidos. Para ello, se han seleccionado los ítems referentes a la variable objetivo y se han transformado para calcular su media. Una vez hecho esto, para esta investigación: se ha construido una distribución de frecuencias para describir cada una de las variables gráficamente a través de histogramas; se han calculado medias y desviaciones típicas para cada ítem de la escala, se ha llevado a cabo una prueba t con el fin de describir las diferencias de género según cada una de las motivaciones; y se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación entre las variables motivación y rendimiento.

Para todo esto, se ha utilizado IBM SPSS Statistics 26 (*Statistic Product & Software Solution*).

## 5. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación responden a los objetivos planteados anteriormente.

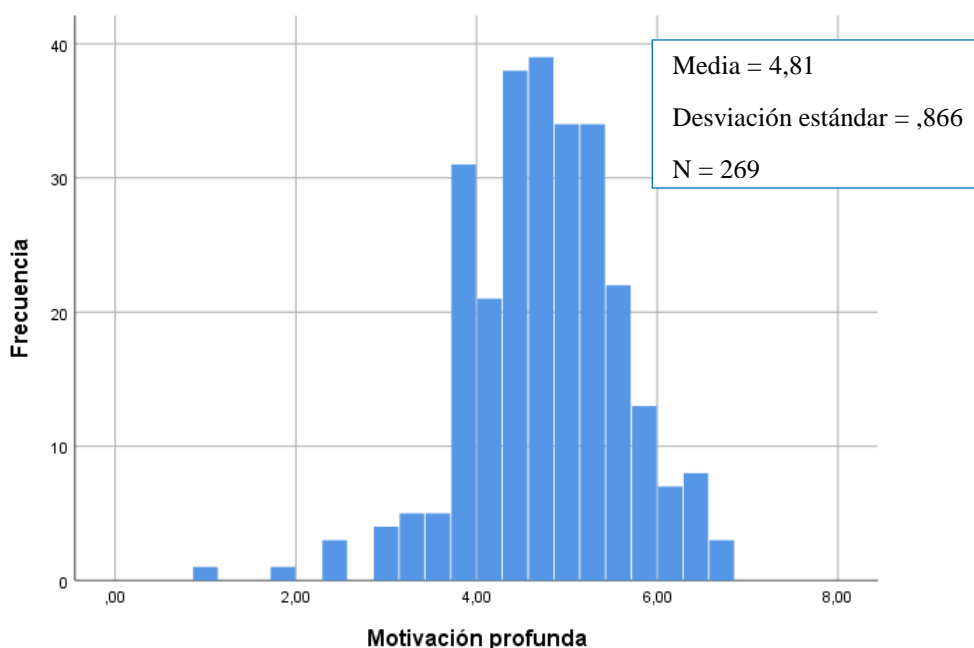
### 5.1 Descripción de la motivación del alumnado de la ESO

Se ha recurrido a la presentación de los datos obtenidos a través de histogramas en los que la superficie de cada una de las barras es proporcional a la frecuencia de motivación de los alumnos del centro, y a través de una tabla que incluye la descripción detallada de la media y desviación típica para cada uno de los ítems de la escala.

En primer lugar, la motivación intrínseca, en este caso medida a través de la variable motivación profunda según la escala seleccionada, se observa que supera ligeramente la media dado que el rango de las puntuaciones va del 1 al 7 y en este caso se ha obtenido 4,81 (Figura 1).

**Figura 1**

*Histograma para la variable motivación profunda*

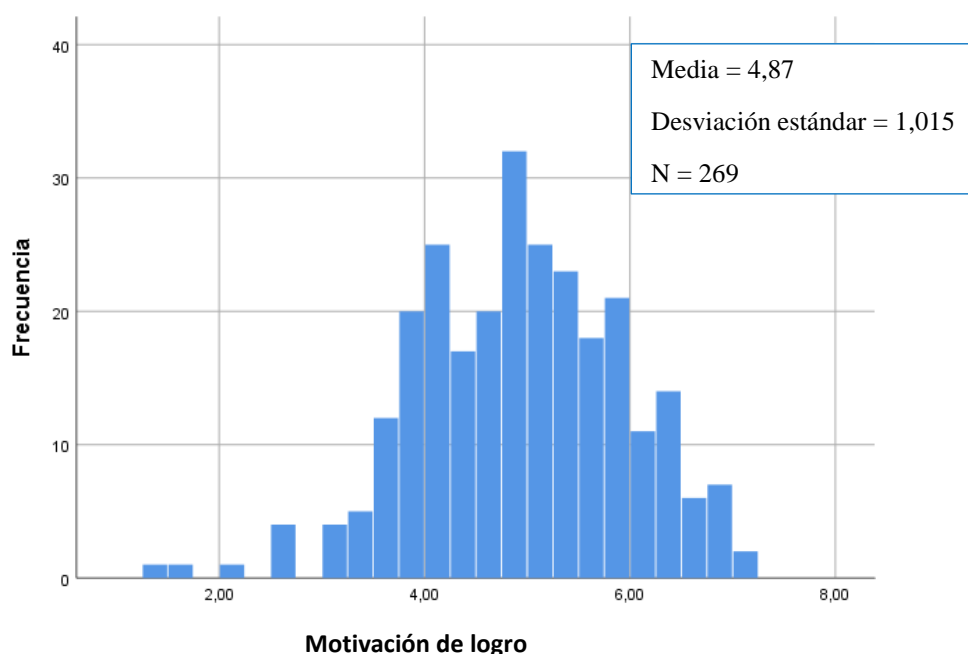


Analizando los ítems que han obtenido mayor puntuación de media, son siguientes: *ítem 5* “estudio a fondo los temas que me resultan interesantes”, *ítem 20* “prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles” e *ítem 17* “cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo”, alcanzando un máximo de 5,30 puntos (Tabla 3).

**Tabla 3***Datos para la variable motivación profunda*

Ítems	Media	Desviación estándar
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo	4,10	1,41
5. Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas	4,72	1,27
8. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes	5,26	1,43
14. Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios	4,62	1,44
11. Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad	4,72	1,62
20. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles	5,30	1,62
17. Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo	4,91	1,34

En segundo lugar, la motivación extrínseca aparece medida a través de dos variables, la motivación de logro y la motivación superficial. En lo que respecta a la primera, se aprecia que supera la ligeramente la media con una puntuación de 4,87, muy parecida a la de la motivación profunda (Figura 2).

**Figura 2***Histograma para la variable de motivación de logro*

Individualizando los ítems de esta motivación, se percibe que las puntuaciones medias más altas son para los siguientes ítems: *ítem 15* “lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias”, *ítem 3* “pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones” e *ítem 13* “creo

que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro” no llegando a superar ninguno los 5,86 puntos (Tabla 4).

**Tabla 4**

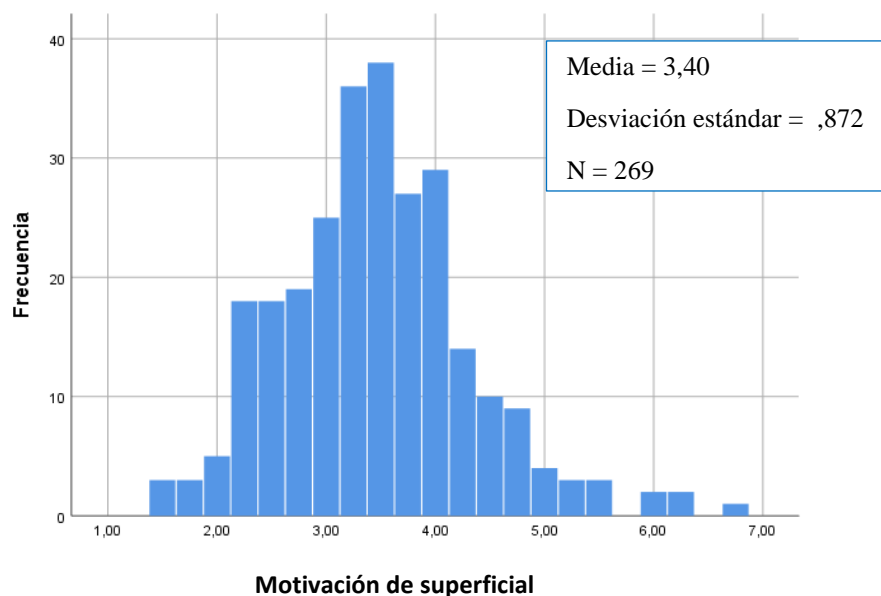
*Datos para la variable motivación de logro*

Ítems	Media	Desviación estándar
15. Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias	5,60	1,49
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones	5,19	1,64
12. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones	4,10	1,82
18. Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as	4,71	1,71
22. Creo que soy buen/a alumno/a	4,88	1,48
13. Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro	5,86	1,37
21. Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as	4,33	1,92
23. Tengo buenas cualidades para estudiar	4,31	1,61

Finalmente en cuanto a la motivación superficial, se observa que es la que menor puntuación media obtiene de las tres con un 3,40 situándose por tanto por debajo del valor central de la media que es 4 (Figura 3).

**Figura 3**

*Histograma para la variable motivación superficial*



Considerando detalladamente los ítems de esta motivación, se ha obtenido una media destacablemente por encima del resto en el ítem 6 “es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer”, sin embargo, el resto de los ítems se mantienen la mayoría ligeramente por encima de los 3 puntos (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Datos para la variable motivación superficial*

Ítems	Media	Desviación estándar
16. Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as	3,40	1,89
10. A la hora de hacer los exámenes, tengo miedo de suspender	2,64	1,75
6. Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer	5,52	1,32
1. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación	3,23	1,86
4. Reconozco que estudio para aprobar	2,88	1,71
24. Me considero un alumno del montón	3,51	1,81
19. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes	3,21	1,83
9. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos	2,82	1,77

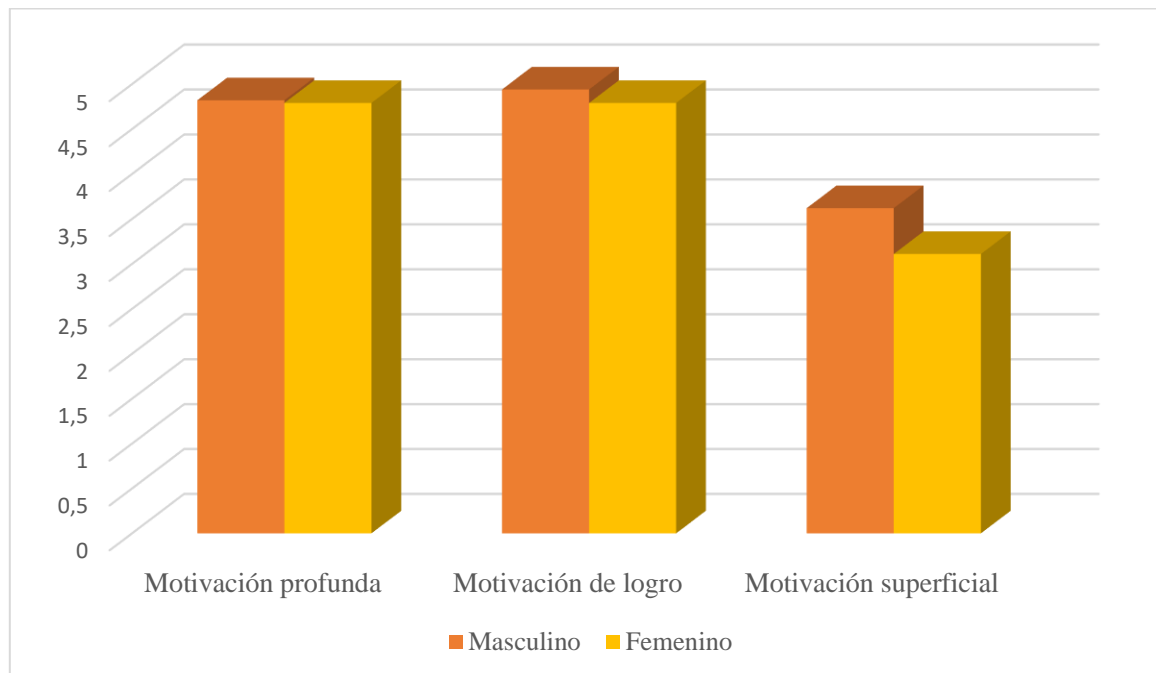
Teniendo todo esto en cuenta, se puede concluir que para esta muestra la motivación predominante es la del logro siguiéndole por debajo la profunda con muy poca diferencia. En el caso de la motivación superficial, como ya se ha dicho es la que menor media ha obtenido y por tanto la menos destacable.

## 5.2 Diferencias de motivación en función del género

Por un lado, para contrastar los tipos de motivación en función del género, se ha llevado a cabo un histograma en el que se aprecia visualmente que en lo que respecta a la motivación profunda, las diferencias entre géneros no son significativas; la motivación de logro es mayor en los sujetos masculinos que femeninos; y la motivación superficial es significativamente mayor en hombres respecto a las mujeres (Figura 4).

**Figura 4**

*Histograma comparativo entre los tipos de motivación y la variable género*



Por otro lado, la Tabla 6 muestra las medias según el género para los tres tipos de motivación junto con los resultados del contraste de las mismas a partir de la prueba T. Estos resultados revelan que no existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas en lo que respecta a la motivación profunda ( $T=0,235$ ;  $p=,814$ ) y a la motivación de logro ( $T=1,203$ ;  $p=,230$ ). En cambio, en el contraste de medias para la motivación superficial hemos obtenido un valor de  $T=4,969$  ( $p<,001$ ), que permite afirmar con una confianza del 99,9% que existen diferencias significativas de motivación superficial entre alumnos y alumnas.

**Tabla 6**

*Prueba t para las diferencias de motivación en función del género*

	Sexo de los alumnos				Prueba de muestras independientes	
	Masculino		Femenino		Prueba t para la igualdad de medias	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
Motivación profunda	4,82	,91	4,79	,81	,235	,814
Motivación de logro	4,94	1,05	4,79	,96	1,203	,230
Motivación superficial	3,62	,88	3,11	,77	4,969	,000

### 5.3 Relación entre motivación y rendimiento académico

Se ha establecido la correlación entre la motivación profunda, equivalente a la motivación intrínseca y el rendimiento académico. En este caso se observa que una correlación de ,307\*\*



considerándose significativa a nivel 0,01, lo que nos indica una tendencia a que cuanto más alta es la motivación profunda de los estudiantes, mejores son sus resultados académicos.

Del mismo modo se ha analizado la correlación entre la motivación extrínseca, medida en esta investigación a través de la motivación de logro y superficial, y el rendimiento académico. En lo que respecta a la motivación de logro, se indica que la correlación es ,422\*\*, es decir, significativa a nivel 0,01 y nos indica una tendencia a que cuanto mayor es la motivación de logro, mayor es también el rendimiento académico.

Finalmente, para la motivación superficial, al contrario que con las dos motivaciones anteriores, no se ha encontrado correlación significativa con el rendimiento académico, obteniendo un coeficiente de correlación de -,026, con un grado de significación de ,674.

Todo esto queda reflejado en la Tabla 7

**Tabla 7**

*Correlación entre las variables motivación profunda, motivación de logro, motivación superficial y rendimiento académico*

		Motivación profunda	Motivación de logro	Motivación superficial
	Correlación de Pearson	,307**	,422**	-,026
Rendimiento académico	Sig. (bilateral)	,000	,000	,674

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

## 6. Discusión

El propósito de este estudio era conocer si el rendimiento académico se ve influenciado por la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, en el alumnado de Educación Secundaria para de ese modo establecer pautas de actuación con el alumnado que presente un rendimiento académico más bajo. Para ello, en primer lugar se ha *descrito la motivación del alumnado de Educación Secundaria* obteniendo unos resultados que afirman que la motivación intrínseca obtiene puntuaciones por encima de la media al igual que uno de los tipos de motivación extrínseca, la motivación de logro considerándose por tanto que se involucran en sus asuntos escolares por el placer, ilusión y disfrute hacia el crecimiento y aprendizaje propio (Deci & Ryan, 2015; Usán & Salavera, 2018; Herrera, 2009). Sin embargo, queda reflejado que los jóvenes no se muestran motivados de forma superficial, en contraposición a lo afirmado por Herrera (2009) y Domínguez y Pino (2014) los cuales aseguraban que los jóvenes orientan la tarea a la obtención de algún beneficio, recompensa o evitación al castigo.). Estos resultados no aclaran si los alumnos se encuentran más motivados intrínseca o extrínsecamente, por lo que aquí surgen nuevos interrogantes que abren nuevas líneas de investigación, tales como el ahondamiento en conocer en qué asignaturas o áreas educativas son más propensos a verse motivados extrínseca e intrínsecamente.

En segundo lugar, en esta investigación se han estudiado *las posibles diferencias de motivación en función del género*, y los resultados arrojan que, en lo que respecta a la motivación intrínseca -medida a través de la motivación profunda- no se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas. En cuanto a la motivación extrínseca -medida a través de la motivación de logro y motivación superficial- se observan que las diferencias en la primera no son significativas, ya que la puntuación es apenas superior en los chicos que en las chicas; en lo que respecta a la segunda,

aprecian diferencias significativas entre ambos géneros, registrando una mayor motivación superficial en el género masculino que en el femenino. Estos hallazgos se corresponden con los expresados por Gómez *et al.* (2015) y Llanes *et al.* (2021) los cuales aseguraban que, por lo general, las chicas destacan por una motivación académica intrínseca y los chicos por una motivación académica extrínseca. De nuevo, esto nos lleva a plantearnos en qué contextos académicos cada uno de los géneros se encuentran motivados más extrínseca o intrínsecamente.

Por último, el tercer objetivo planteado ha sido conocer *la relación entre motivación y rendimiento académico*. Este estudio ha obtenido correlaciones significativas entre la motivación profunda (motivación intrínseca) y el rendimiento académico y entre este último y la motivación de logro (motivación extrínseca). Esta evidencia empírica está apoyada por estudios como los de Valle *et al.* (2015), el cual encontró relación proporcionalmente positiva entre el rendimiento académico y la motivación intrínseca o con la investigación de Anderman *et al.* (2010) en la que se afirmaba que los estudiantes con un alto rendimiento académico no se encontraban únicamente motivados intrínsecamente y que, incluso se podía llegar a afirmar lo contrario dado que según qué casos, el éxito escolar iba acompañado de motivación extrínseca. Sin embargo, la motivación superficial tiene una baja correlación con el rendimiento académico, indicándonos que se trata de dos variables que poco dependen la una de la otra y que por tanto, no sería correcto decir que las personas motivadas superficialmente tienen un mayor o menor rendimiento académico.

## 7. Conclusiones

Tras concluir este trabajo de investigación, reitero la importancia de estudiar la relación entre motivación y rendimiento académico en el alumnado, dado que si queremos contribuir a la mejora del rendimiento en las aulas españolas, debemos conocer qué factores correlacionan con el mismo y, como se ha demostrado en diversas investigaciones, la motivación es una de ellas.

En lo que respecta a las conclusiones extraídas directamente de este estudio, se puede afirmar que la motivación intrínseca y extrínseca no son excluyentes entre sí y que los alumnos se encuentran motivados tanto extrínseca como intrínsecamente dependiendo de las tareas escolares a las que se enfrentan y el contexto que las rodea (Usán & Salavera, 2018; Alexandris, 2013).

Por otro lado, es necesario tener en cuenta las limitaciones de este estudio, siendo la principal de ellas el no haber tenido acceso a otra muestra de mayor tamaño y con alumnado de diferentes centros para poder generalizar con mayor confianza los resultados obtenidos. Además, el condicionante impuesto por el centro educativo por el cual las encuestas debían ser anónimas, y por consiguiente la imposibilidad de acceso a las calificaciones de los alumnos, reduce la confianza en que sus respuestas acerca de su rendimiento académico fueran certeras y honestas. Así mismo, si se hubiese proporcionado el nombre de los estudiantes, esta investigación hubiera podido resultar muy interesante para el centro, ya que, en función de los resultados obtenidos, se podría establecer una relación de los mismos con factores contextuales o familiares que rodean a los alumnos. De igual modo, este tipo de investigaciones siguen resultando interesantes para tener una idea más clara sobre cómo evoluciona el rendimiento académico de los estudiantes en base a sus motivaciones, intereses o preferencias. Por tanto, resulta interesante llevar a cabo programas de intervención futuros basados en el fomento del rendimiento escolar a través de, no solo la motivación, sino de otros factores que influyen en el mismo, como el contexto familiar, el contexto social, el nivel de implicación emocional o el clima escolar, entre otros.

## Referencias

- Abalde, E., Barca, A., Muñoz, J. M. y Fernando, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94421/106151>
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aldana, K., Pérez, R. y Rodríguez, A. (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Pedro Alvarado. *Compedium: revista de investigación científica*, (24), 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3424052>
- Aleman, I., Campoy, C., Ortiz, M. M. y Benzaquén, R. (2015). Las orientaciones de meta en el alumnado de secundaria: un análisis en un contexto multicultural. *Dialnet Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* (45). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5507511>
- Alexandris, K. (2013). Segmenting recreational tennis players according to their involvement level: a psychographic profile based on constraints and motivation. *Managing Leisure*, 18(3), 179-193. <https://doi.org/10.1080/13606719.2013.796178>
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., Yough, M. S. & Gimbert, B. G. (2010). Value-Added Models of Assessment: Implications for Motivation and Accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 123-137. <https://doi.org/10.1080/00461521003703045>
- Arana, J. M., Meilán, J. J. G., Gordillo, F. y Carro, J. (2010). Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 13(35-36), p. 20-39. <http://reme.uji.es/articulos/numero35/article1/article1.pdf>
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., Brenlla, J.C., Morán, H. y Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP-48. *Revista de psicología y Educación* 1(2), 103-136. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/18.pdf>
- Cecilio, D. & Alves, M. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico- USF*, 17(3), 447-455. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>
- Citarella, A., Maldonado, J.J., Sánchez, A.I. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *International Journal of Development and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología* 2(1), 479-488. <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEPA/article/view/1873/1652>
- Corredor, M. S. y Bailey, J. (2020). Motivación y concepciones a las que alumnos de educación básica atribuyen su rendimiento académico en matemáticas. *Revista Fuentes*, 22(1), 127-141. [https://institucional.us.es/revistas/fuente/22\\_1/22.1.10.pdf](https://institucional.us.es/revistas/fuente/22_1/22.1.10.pdf)
- Deci, E. & Ryan, R. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of de Social & Behavioral Sciences*, 486-491. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4>

- Domínguez, J. y Pino-Juste, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 349-358. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González, R. y Valle, A. (1998). El Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A): un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta* (71), 178-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45426>
- Garrido, M., Jiménez, N., Sánchez, A., Páez, E. y Ruíz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 17-25. [https://www.researchgate.net/publication/283896298\\_FACTORES\\_QUE\\_INFLUYEN\\_EN\\_EL\\_RENDIMIENTO\\_ACADEMICO\\_LA\\_MOTIVACION\\_COMO\\_PAPEL\\_MEDIADOR\\_EN\\_LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y CLIMA ESCOLAR\\_FACTORS\\_INFLUENCING\\_ACADEMIC\\_ACHIEVEMENT\\_THE\\_MEDIATING\\_ROLE\\_OF\\_MOTIVATION](https://www.researchgate.net/publication/283896298_FACTORES_QUE_INFLUYEN_EN_EL_RENDIMIENTO_ACADEMICO_LA_MOTIVACION_COMO_PAPEL_MEDIADOR_EN_LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y CLIMA ESCOLAR_FACTORS_INFLUENCING_ACADEMIC_ACHIEVEMENT_THE_MEDIATING_ROLE_OF_MOTIVATION)
- Gómez, M., Baena, A., Granero, A., Castañón, I. & Abrales, J. A. (2015). Self-determined, goal orientations and motivational climate in Physical Education. *Collegium antropologicum*, 39(1), 33-41. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Self-determined%2C+goal+orientations+and+motivational+climate+in+Physical+Education&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Self-determined%2C+goal+orientations+and+motivational+climate+in+Physical+Education&btnG=)
- Granero, A. y Gómez, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), 101-110. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1766/1559>
- Herrera, D. (2009). *Teorías contemporáneas de la motivación*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. [https://fama.us.es/discovery/fulldisplay?docid=cdi\\_proquest\\_ebookcentral\\_EBC3213905&context=PC&vid=34CBUA\\_US:VU1&lang=es&search\\_scope=MyInst and CI&adaptor=Primo%20Central&tab=Everything&query=any,contains,teor%C3%ADas%20contempor%C3%A1neas%20de%20la%20motivacion&offset=0](https://fama.us.es/discovery/fulldisplay?docid=cdi_proquest_ebookcentral_EBC3213905&context=PC&vid=34CBUA_US:VU1&lang=es&search_scope=MyInst and CI&adaptor=Primo%20Central&tab=Everything&query=any,contains,teor%C3%ADas%20contempor%C3%A1neas%20de%20la%20motivacion&offset=0)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f). *¿Qué es PIRLS?*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f). *¿Qué es TIMSS?*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f). *PISA*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>
- Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning* Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Perum Socialium, 110. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263309.pdf>
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte* [tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. Repositorio Institucional ULPGC. [https://accedcris.ulpgc.es/bitstream/10553/4868/1/0622360\\_00000\\_0000.pdf](https://accedcris.ulpgc.es/bitstream/10553/4868/1/0622360_00000_0000.pdf)
- Llanes, J., Méndez-Ulrich, J. L y Montané, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45-68. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26491>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe PISA 2018. Secretaría General Técnica*.  
[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943\\_d\\_InformePISA2018-Espana1.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf)
- Morales, L. A., Morales, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, (15), 1-5.  
<https://docplayer.es/57397498-Rendimiento-escolar-leticia-andrea-morales-sanchez-esiqie-ipn-virginia-morales-sanchez-upiicsa-ipn.html>
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Murgi, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Salud Pública* 49 (1), 3-10.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v49n1/a02v49n1.pdf>
- Núñez, J. L. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología* 40(2), 185-192.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v40n2/v40n2a06.pdf>
- Núñez, J.C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Acta do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Universidad do Minho.  
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Quevedo-Blasco, R., Quevedo-Blasco, V. J, y Téllerz-Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 6(2), 83-105.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6130993>
- Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Regueiro. B. (2020). Intrinsic motivation and perceived utility as predictors of student homework engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99.  
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.11.001>
- Torres, A. (2019, 4 de diciembre). Informe PISA: España obtiene sus peores resultados en ciencias y se estanca en matemáticas. *EL PAIS*.  
[https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575328003\\_039914.html](https://elpais.com/sociedad/2019/12/03/actualidad/1575328003_039914.html)
- Torres, L. E. y Rodríguez, N. S. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11 (2), 255-270.  
<https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Usán, P. y Salavera, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5388>

## ANEXOS

### Anexo I

Subescala SEMA01

#### SUBESCALA DE MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE

Barca *et al.* (2005)

EDAD: \_\_\_\_\_ CURSO: 1º  2º  3º  4º  SEXO:  Masculino  Femenino

#### Instrucciones

A continuación, se presentan una serie de preguntas sobre tu nivel de motivación escolar y tu rendimiento. Señala con un “X” la casilla con la que te sientas identificado y recuerda que solo debes marcar una respuesta en cada pregunta. Por favor responde con la mayor sinceridad posible.

	Totalmente desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente (me da igual)	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo							
Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas							
Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes							
Cuando estudio aporto mi punto de vista o conocimientos propios							
Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad							
Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles							
Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo							

Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todas las materias							
Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones							
Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones							
Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros/as							
Creo que soy un buen/a alumno/a							
Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro							
Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/as o las de mis amigos/as							
Tengo buenas cualidades para estudiar							
Cuando hago los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as							
A la hora de hacer los exámenes, tengo miedo de suspender							
Es muy importante para mí que los profesores y profesoras señalen exactamente lo que debemos hacer							
Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación							
Reconozco que estudio para aprobar							
Me considero un alumno del montón							
Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes							
Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos							

A continuación, se presentan una serie de preguntas sobre rendimiento académico. Por favor responde con la máxima sinceridad

1. Indica en cuántas asignaturas obtuviste las siguientes calificaciones en la última evaluación.

Sobresaliente: \_\_\_\_\_ Notable: \_\_\_\_\_ Bien: \_\_\_\_\_ Aprobado: \_\_\_\_\_ Suspenso: \_\_\_\_\_

2. Teniendo en cuenta tu rendimiento, ¿qué concepto tienes de ti mismo/a como estudiante? Rodea con un círculo el número que consideres, teniendo en cuenta que 1 significa muy mal estudiante y 7 muy buen estudiante.

1      2      3      4      5      6      7

3. ¿Cómo esperas que serán tus calificaciones al finalizar este curso?

Muy malas     Malas     Aceptables     Buenas     Muy buenas     Excelentes

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN