

- Máster de Intervención en Convivencia Escolar-

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
ENFERMERIA Y FISIOTERAPIA

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA



Alumna: RAQUEL ANTOLÍN ALONSO

Directora: MARÍA DEL CARMEN PÉREZ FUENTES

Septiembre 2013

*-Aquellos que dicen que algo no puede hacerse,
suelen ser interrumpidos por otros que lo están haciendo. –*

Joel A. Barker

ÍNDICE

1. Introducción.....	6
2. Parte teórica.....	9
Capítulo I. La motivación.....	9
1. Concepto de motivación.....	9
2. Teorías de la motivación.....	11
2.1. Las teorías no cognitivas.....	11
2.2. Las teorías cognitivas.....	17
3. Tipos de motivación.....	20
3.1. Motivación biológica, cognitiva y social.....	20
3.2. Motivación intrínseca y extrínseca.....	21
4. Determinantes de los distintos procesos motivacionales.....	22
5. Cómo motivar.....	26
6. Investigaciones sobre motivación.....	27
Capítulo II. El rendimiento.....	33
1. Definición.....	33
2. Fracaso escolar.....	35
3. Modelos de análisis de los determinantes del rendimiento académico.....	37
3.1. Modelo psicológico.....	37
3.2. Modelo sociológico.....	38
3.3. Modelo psicosocial.....	38
3.4. Modelo eclético de interacción.....	38

4. Falta de motivación.....	39
5. Los factores que influyen en el rendimiento.....	39
6. Aprendizaje cooperativo.....	40
7. La autoestima.....	42
7.1. Concepto de autoestima.....	42
7.3. Necesidad de preservar la autoestima.....	44
7.4. Necesidad de aceptación personal incondicional.....	44
8. Autoestima y rendimiento.....	45
3. Parte empírica.....	48
3.1. Introducción.....	48
3.2. Hipótesis.....	52
3.3. Objetivos.....	53
4. Método.....	54
4.1. Participantes.....	54
4.2. Instrumentos.....	56
4.3. Procedimientos.....	58
4.4. Análisis de datos.....	59
5. Resultados.....	61
5.1. Niveles de motivación.....	61
5.2. Niveles de motivación según el género.....	61
5.3. La motivación en función del curso.....	62
5.4. La motivación en función del colegio.....	62
5.5. La motivación en alumnos que suspenden asignaturas.....	63
5.6. La motivación en alumnos que suspenden curso.....	63

5.7. La autoestima en función del género.....	64
5.8. La autoestima en alumnos que suspenden asignaturas.....	65
5.9. La autoestima en alumnos que suspenden curso.....	65
5.10. Rendimiento en función del género.....	66
6. Discusión.....	67
7. Conclusiones.....	72
9. Referencias bibliográficas.....	74

1. Introducción

A lo largo de la historia el docente ha pretendido lograr un alto rendimiento en sus alumnos, es decir, que alcancen los objetivos marcados por éste o por el sistema educativo.

Actualmente, en el contexto escolar, se le da gran importancia a las calificaciones que los alumnos obtienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Cruz, Guzmán y Martínez, 2006), es decir, el rendimiento sigue teniendo la misma importancia y marca la diferencia entre avanzar de curso o no, lo que se puede interpretar a lo largo de la vida de una persona como alcanzar el éxito o no hacerlo. Son numerosos los estudios que aportan datos para sostener la hipótesis de la relación existente entre motivación y rendimiento académico y es por éste motivo el objetivo que persigue este trabajo de investigación.

El objetivo principal que pretende la presente investigación es analizar la relación de la motivación en el rendimiento académico en alumnos de primaria, en concreto en alumnos pertenecientes a los dos últimos cursos de primaria, los cuales son 5º y 6º y son éstos últimos cursos desde donde se da el gran salto a secundaria, etapa donde se registran los mayores niveles de bajo rendimiento académico y fracaso escolar, de ahí la importancia de intervenir desde la raíz del problema. Según Calvo-Bara (2013) se debe prevenir el

fracaso escolar desde edades tempranas, concretamente desde Educación Primaria, ya que en esta están las bases que sostendrán su futuro aprendizaje. Cuando existe este fracaso escolar, debemos tener en consideración que los primeros años de escolarización del alumno son los más importantes pues son donde se produce un mayor desarrollo cognitivo, motor, socio-afectivo, de lenguaje, moral, de la personalidad y del pensamiento.

Por ello, es importante conocer los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje en el contexto escolar para poder influir y saber transmitírselos a nuestros alumnos.

Otros de los objetivos secundarios relacionados con la motivación y el rendimiento que se persiguen son: analizar la influencia de la motivación en el rendimiento académico en función del género, analizar la influencia de la motivación en el rendimiento académico en alumnos de dos centros con diferente nivel socioeconómico, analizar la influencia de la motivación en el rendimiento académico en función de la edad, y además, comprobar si el rendimiento en niñas es superior al de niños.

En nuestra búsqueda de la mejora del rendimiento hemos tenido en cuenta además del elemento de la motivación el de la autoestima.

La autoestima es una actitud positiva de la persona hacia la realización de una acción y al igual que la motivación, una autoestima alta, influye positivamente para alcanzar un rendimiento alto, por esto, también hemos querido tenerla en cuenta en esta investigación, siendo tres de los objetivos relacionados con ésta los siguientes: analizar la influencia de la autoestima en el rendimiento académico, comprobar si suspender baja la autoestima de los alumnos y comprobar si la autoestima es más baja en niñas que en niños.

El procedimiento ha sido seleccionar dos centros de Educación Primaria en Almería capital y someterlos voluntariamente a un test para medir su motivación, autoestima y rendimiento. Se recogen en la base de datos del programa estadístico SPSS 15.0, el cual ha sido empleado para la obtención

de los resultados de la presente investigación y finalmente, se interpretan los resultados y se revelan las conclusiones a las que se ha llegado.

Algunos de los resultados y conclusiones a los que hemos llegado son que la media del total de los alumnos es de $M=1,64$ ($DT=0,548$), es decir, que la motivación media de los alumnos de la muestra es alta. También hemos encontrado datos con diferencias significativas donde los alumnos que han suspendido alguna asignatura tienen la motivación más baja que los que no han suspendido, al igual ocurre con los alumnos que ha suspendido algún curso.

Además y al contrario de lo que cabía esperar hemos encontrado diferencias significativas de la autoestima en función del género, siendo menor en la chicas, sin embargo, no se refleja un rendimiento significativamente menor por parte de éstas.

Lo que demuestra este trabajo es que la motivación baja influye negativamente en el rendimiento, pudiéndose presentar ésta antes o después del suspenso, pero mostrando que una motivación baja influye notablemente en un rendimiento bajo y evidenciando la necesidad de intervenir en sujetos con baja motivación y en la formación por parte del profesorado para saber aplicar las estrategias necesarias para este fin.

2. Parte teórica

Capítulo I. La motivación

1. Concepto de motivación

La motivación ha sido un concepto objeto de numerosos estudios en el campo de la psicología a lo largo de la historia y lo sigue siendo en la actualidad, pues está muy vinculada a conductas del ser humano, que es precisamente a lo que trata de dar respuesta la psicología. Son numerosos los autores que enuncian una definición de motivación entre los que cabe destacar algunos autores.

Según Maslow (1954) *“la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo”* (pp. 8-9).

Atkinson (1958) sostiene que la motivación es *“la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos”* (pp. 602).

En esta misma línea, Young (1961) define su concepto de motivación como *“el proceso para despertar la acción, sostener la actividad en progreso y regular el patrón de actividad”* (pp. 24).

Desde la década de los 90 y hasta la actualidad, surgen otros conceptos de motivación por parte de algunos autores como los son el de Pardo y Alonso Tapia (1990), que interpretan que con motivación *“nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y calidad de una acción”* (pp. 7).

Por otro lado Beltrán (1993) define el concepto de la motivación como *“el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”* (pp. 12).

Burón (1994) enuncia que *“la palabra motivación hace referencia global a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para conseguir un objetivo”* (pp. 9).

Por su parte, Garrido (1995) defiende la idea de que *“la motivación es un proceso psicológico que determina la acción de una forma inmediata y reversible, y que contribuye, junto a otros procesos psicológicos y otros factores, a la regulación del patrón de actividad y a su mantenimiento, hasta la consecución de la meta”* (pp.455).

Cartula (1996) concibe la motivación como *“un conjunto de variables que activan la conducta y la orientan en un determinado sentido para poder conseguir un objetivo”* (pp. 69).

Mientras que por otro lado, según Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002) *“la motivación es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o la mejora de la vida de un organismo”* (pp.12).

Además, la motivación según Woolfolk (2006) puede definirse como *“el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”* (pp. 8).

Finalmente, García (2008) expone varias definiciones para este término defendiendo la motivación como: “*el esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo*”; “*el conjunto de factores que nos incitan desde dentro a la acción*”; o “*el trasfondo psíquico, impulsor, que sostiene la fuerza de la acción y señala su dirección*” (pp. 12-13).

Al analizar las diferentes definiciones del concepto de motivación encontramos algunas diferencias entre ellas. Estas diferencias se deben a diferentes puntos de vista de origen teórico y la importancia relativa que se procure a los diferentes factores que intervienen en ésta. Es por lo anterior que no se ha conseguido una única definición del término de motivación pues se deben tener en cuenta diversos factores.

2. Teorías sobre la motivación

2.1. Las teorías no cognitivas

Las teorías de tipo no cognitivo afirman que la conducta del individuo tenía causas intrínsecas al sujeto, tales como, impulsos internos, necesidades o fuerzas que implican el concepto de empuje como motor de la conducta. Dicho empuje podía tener un origen innato al individuo o podían ser adquiridas a lo largo de su vida.

Según la **teoría psicoanalítica** (Freud, 1915), dos tipos de instintos inconscientes, sexo y agresión (vida y muerte), determinan la conducta humana.

En la **teoría del conductismo**, la conducta humana se impulsa por elementos ajenos al propio individuo, previos (estímulos) o posteriores (refuerzos) a ella.

Se produce la conducta cuando previamente existe un estímulo provocando así la respuesta.

Según **la teoría de la reducción del impulso**, formulada por Hull la motivación dependía de las necesidades biológicas de cada individuo, tales como, alimentación, sexo, homeostasis, etc. Es el llamado concepto de homeostasis. Según el anterior, cuando se produce una necesidad en el organismo, éste desemboca en ciertas conductas encaminadas a saciar dicha necesidad, de esta manera, si se quisiera cambiar la conducta de un sujeto solo deberíamos modificar las características del entorno del individuo al que deseamos cambiar ciertas conductas negativas sin ser decisiva la voluntad del sujeto.

Jerarquía de las necesidades humanas

Maslow (1954) formula una teoría de la motivación en la que propone una jerarquía de necesidades humanas. En esta teoría clasifica las necesidades humanas en cinco categorías, esta escala se describe como una pirámide con cinco niveles a los cuatro primeros niveles, que son los cuatro inferiores, los denominó como «necesidades de déficit» (*deficit needs* o *D-needs*), que son los primordiales mientras que al nivel superior lo denominó «autorrealización», «motivación de crecimiento», o «necesidad de ser» (*being needs* o *B-needs*).

El psicólogo sostiene que cuando se satisfacen las necesidades de déficit que son las más básicas (nivel inferior de la pirámide), los seres humanos experimentan nuevas necesidades y deseos más elevados (nivel superior de la pirámide), es decir, solo se atienden necesidades superiores cuando se han satisfecho las necesidades inferiores, por lo tanto, todos aspiramos a satisfacer necesidades superiores. Sin embargo, es habitual que todo individuo ocupe o se mantenga en varios niveles a la vez.

Según la pirámide de Maslow la jerarquía de necesidades humanas sería la siguiente:

■ **Necesidades básicas**

Son necesidades fisiológicas básicas, elementales para la supervivencia y por lo tanto de satisfacción urgente y no admiten postergaciones prolongadas.

La necesidad de respirar, la sed, el hambre, mantener la temperatura corporal, el sueño y el apetito sexual. La ausencia de la satisfacción estas necesidades puede desencadenar actos violentos.

■ **Necesidades de seguridad y protección**

Son necesidades que dan tranquilidad, se refieren a sentirse seguro y protegido. Surgen cuando las necesidades fisiológicas están satisfechas

- Seguridad física y de salud.
- Necesidad de proteger tus bienes.
- Necesidad de vivienda (protección).
- Seguridad de recursos (disponer de la educación, transporte y sanidad necesarios para sobrevivir con dignidad).

■ **Necesidades sociales**

Son las necesidades que se refieren al ser humano como ser social, el hombre por naturaleza tiene necesidad de relacionarse con sus semejantes, formar parte de una comunidad y sentir pertenecía de grupo, una familia amigos, actividades deportivas, culturales o de cualquier otro tipo.

- Función de relación (amistad).
- Participación (inclusión grupal).
- Aceptación social.

■ Necesidades de estima

Son necesidades de tipo afectivo, íntimas y personales.

Maslow describió dos tipos de necesidades de estima, por un lado, la estima alta y, por otro lado, la estima baja.

- La estima *alta* corresponde a la necesidad del respeto a sí mismo, e incorpora sentimientos tales como confianza, competencia, maestría, logros, independencia y libertad.
- Sin embargo, la estima *baja* atañe al respeto hacia las demás personas; la necesidad de atención, aprecio, reconocimiento, reputación, estatus, dignidad, fama, gloria, e incluso dominio.

La falta de satisfacción de estas necesidades se manifiesta en una baja autoestima y un sentimiento de inferioridad. El tener resuelta esta necesidad apoya el significado de vida y la estimación como persona y profesional, que sosegadamente puede progresar hacia la necesidad de la autorrealización.

La necesidad de autoestima, es la necesidad del equilibrio en el ser humano, puesto que constituye un eje vertebrador esencial para que el individuo prospere y domine su vida tanto en ámbito personal como en el profesional, logrando lo que se proponga por sí mismo.

■ Autorrealización o autoactualización

A Este último nivel Maslow utilizó varios términos para denominarlo: «motivación de crecimiento», «necesidad de ser» (*being needs* o *B-needs*) y «autorrealización».

Es la necesidad psicológica más encumbrada del ser humano, se encuentra en la cima de la pirámide, y es a través de su satisfacción que se halla con una justificación o un sentido a la vida mediante el desarrollo potencial de una acción, es decir se trata del crecimiento personal. Esta

necesidad se alcanza cuando todos los niveles anteriores han sido satisfechos y completados, o en parte.



Pirámide de Maslow (1954)

Otros autores como Rogers (1961) también han resaltado la autorrealización como el factor más importante para orientar la propia conducta.

Sin embargo, para De Charms (1976, 1984) el aspecto más decisivo para la motivación es la capacidad para elegir.

Wahba y Bridwell realizaron una revisión extensa de la teoría de Maslow y encontraron escasas evidencias de que este orden de necesidades de Maslow fuese así o de que existiera jerarquía alguna. La felicidad es subjetiva e independiente de necesidades y estereotipos culturales, así como también la autorrealización aun es posible ante carencias materiales, pero no espirituales.

Teorías de Clayton Alderfer

Alderfer (1969) realiza otra revisión a la Teoría de Maslow. Dicho autor agrupó las necesidades humanas de Maslow de otra manera, al considerar que lo válido era agruparlas en tres categorías.

- **Existencia:** Agrupa las necesidades más básicas consideradas por Maslow como fisiológicas y de seguridad.
- **Relación:** Estas necesidades requieren, para su satisfacción, de la interacción con otras personas, comprendiendo la necesidad social y el componente externo de la clasificación de estima efectuada por Maslow.
- **Crecimiento:** Representado por el de crecimiento interno de las personas. Incluyen el componente interno de la clasificación de estima y la de autorrealización.

Otras de las diferencias que aparece en la teoría ERG con respecto a la teoría de la Pirámide de Maslow, es que no considera que deba haber un orden correlativo en la consecución de la satisfacción de necesidades, es decir, un individuo podría alcanzar un nivel superior sin haber satisfecho alguna necesidad inferior de la pirámide.

Además, una contraposición más a destacar en la teoría ERG, es la que considera que si el ser humano no logra satisfacer una necesidad de orden superior aparece una necesidad de orden inferior que la llamada frustración-regresión, mientras que Maslow, suponía que los individuos no alcanzaban el siguiente nivel de satisfacción, sino que se quedaban en éste hasta que no cubrieran las necesidades pertenecientes a dicho nivel.

Finalmente, las dos últimas contraposiciones que presenta la ERG es considerar que pueden operar simultáneamente varias necesidades y que las variables tales como el contexto cultural y antecedentes familiares pueden alterar el orden de las necesidades.

2.2. Las teorías cognitivas

En este grupo de teorías se acepta que la conducta humana también busca satisfacer necesidades psicológicas frente a las anteriores mencionadas, las teorías no cognitivas, basadas únicamente en satisfacer necesidades biológicas y, por lo tanto, cuya motivación era exclusivamente extrínseca. Es en este momento cuando White (1959) introduce el concepto de <<motivación intrínseca>> con el que demuestra que la conducta del ser humano no sólo depende de factores externos sino que a veces, se originan conductas para el desarrollo de capacidades, tales como el rendimiento, de forma voluntaria e intencional. En esta teoría se pone de manifiesto que el sujeto puede elegir sobre su comportamiento.

En esta línea, aparecen las teorías centradas en el concepto de **motivación de logro**, el cual radica en la disposición a esforzarse para alcanzar una tarea y conseguir el rendimiento. Según el autor McClelland (1985; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953) la motivación de logro constaría de dos elementos, los cuales son una tendencia de aproximación al éxito y una tendencia de evitación del fracaso. Estos dos elementos se consideran como rasgos de personalidad estables y aprendidos que permiten al sujeto experimentar orgullo cuando consigue alcanzar una meta y vergüenza cuando no se logra.

Atkinson (1957, 1964, 1974; Atkinson y Feather, 1966) vuelve a contar con estas ideas en la **teoría expectativa-valor**. La fuerza del motivo de logro sigue dependiendo de componentes, la aproximación al éxito y evitación del fracaso, pero profundiza en el análisis de cada una de estas dos tendencias.

Dweck y Elliot (1983; Dweck, 1985, 1986, 1999; Elliot y Dweck, 1988; Dweck y Leggett, 1988) han planteado la clasificación de dos tipos de metas en la actividad orientada al logro, las cuales son las, **metas de aprendizaje**, que son las que dan origen a que los individuos persiguen alcanzar nuevas destrezas; y las **metas de ejecución**, que son aquellas que se dan cuando los

individuos intentan prioritariamente conseguir juicios positivos (o evitar juicios negativos) sobre su capacidad.

Según Weiner (1974, 1979, 1985, 1986, 1992) en su **teoría atribucional** los sujetos tienden a preguntarse las causas de los acontecimientos relacionados con ellos mismos, sobretodo, cuando estos acontecimientos son de gran relevancia para los mismos.

Es con la llegada de Bandura (1977, 1997) y la de su **teoría de la Autoeficacia Percibida** cuando se tienen en cuenta otros factores cognitivos, tales como, intenciones, anticipaciones, expectativas y autoevaluaciones.

Para este autor las expectativas pueden ser de dos tipos, se distinguen entre las *expectativas de eficacia* que son el convencimiento que tiene un individuo de poder ejecutar con eficiencia una conducta determinada y, por otro lado, las *expectativas de resultado* que son los juicios de una persona sobre sí mismo mediante una conducta específica se conseguirán los objetivos finales apetecidos.

Este mismo autor añade la idea de la necesidad de que el individuo posea, además de los conocimientos y las habilidades necesarios, expectativas de autoeficacia para alcanzar un rendimiento conveniente en una tarea.

Estas expectativas de autoeficacia son esenciales para la motivación y la conducta humana, principalmente en el rendimiento escolar y el éxito profesional (Bandura, 1997; Bandura y *et al.*, 2001).

Teoría de autodeterminación

En la Teoría de la Motivación Intrínseca o Autodeterminación los autores Decy y Ryan (2000) exponen que las necesidades psicológicas innatas son la base de su automotivación y de la integración de la personalidad, afirman que la motivación intrínseca se califica como la tendencia del individuo hacia el interés natural o espontáneo, la adquisición de nuevo conocimientos, aptitudes y experiencias.

Los dos autores anteriores, postulan como tres las necesidades psicológicas innatas, las cuales son competencia, autonomía y relacionarse, éstas cuando son satisfechas producen el aumento en gran medida de la automotivación y la salud mental, sin embargo, si son frustradas produce la disminución de la motivación y el bienestar.

Cirino (2003) considera, según esta teoría, que son cinco las condiciones que si se satisfacen, favorecen la motivación intrínseca, las cuales son; competencia, reconocimiento y aceptación, autonomía, curiosidad e interés.

- **Competencia.** Huertas (1997) afirma: *“La percepción que tengamos de nuestras propias habilidades y capacidades influye en las tareas que elegimos, las metas que nos proponemos, la planificación ,el esfuerzo y la persistencia de las acciones encaminadas a la consecución de dicha meta”* (pp. 149).
- **Reconocimiento y aceptación.** El hombre tiene la necesidad de sentirse aceptado en los grupos a los que pertenece como ser social que es, así como se le reconozcan sus logros y conductas positivas.
- **Autonomía.** Según Sánchez Hernández y otros (2009), es el componente principal de la motivación intrínseca. Una persona se siente con autonomía cuando se percibe como origen o causa sobre lo que hace o va a hacer.

- **Curiosidad.** Es el deseo de saber o averiguar información sobre todo lo que rodea o pueda afectar a un individuo.
- **Interés.** Representa la necesidad que tenemos de realizar las tareas que nos agradan y rechazar las que nos disgustan.

Según los autores Sánchez *et al.* (2009), tanto la curiosidad como el interés están estrechamente ligados con el disfrute, la receptividad a experiencias nuevas, ampliación de los procesos cognitivos y concentración en la tarea.

3. Tipos de motivación

3.1. Motivación biológica, cognitiva y social

Según Garrido-Gutiérrez (1995) el concepto de motivación a lo largo de su evolución puede dividirse en tres tipos de motivación los cuales son la biológica o primaria, la cognitiva y la social o secundaria.

La homeostasis es el conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo. Cuando alguno de estos fenómenos falla surge la motivación biológica o primaria, es decir, cuando el individuo sufre alguna carencia de las necesidades biológicas tales como hambre, la sed, el dolor o el sexo se producen motivaciones primarias que son innatas a todos los humanos y facilitan su supervivencia en el medio (Logan, 1981).

La motivación cognitiva parte de una visión donde los procesos cognitivos o cogniciones son el motor de la propia motivación, concibiendo al individuo como un ser racional (Garrido-Gutiérrez, 1995).

Finalmente, nos centraremos en la motivación social. Este tipo de motivación se origina por influencia de las variables sociales del contexto del sujeto (González-Fernández, 2005). La motivación social está muy vigente sobre todo en el contexto escolar, donde las relaciones con los padres, profesores y el grupo de iguales, son factores determinantes en la motivación del alumno.

3.2. Motivación intrínseca y extrínseca

Según esta clasificación, apoyada por varios autores que se presentan a continuación, la motivación puede ser de dos tipos, intrínseca y extrínseca.

El concepto de motivación extrínseca hace referencia al desempeño de una acción con la finalidad de conseguir algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que busca la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma (Richard *et al.*, 2000).

Según Deci (1975), la motivación intrínseca es un impulso por parte del sujeto que le lleva a realizar una acción no esperando ninguna recompensa posterior a realizar dicha acción.

Para Aguado (2005), la motivación intrínseca es aquella que tiene su origen en el interés del individuo. Por otro lado la motivación extrínseca es aquella que tiene como objetivo obtener una recompensa externa o eludir un castigo.

Por lo que podemos deducir, la motivación intrínseca favorece un aprendizaje autónomo. El aprendizaje resulta más productivo en calidad y cantidad cuando existe dicha motivación intrínseca ya que, el individuo no encuentra apoyos externos sino que el aprendizaje se logra de manera autónoma.

Además, según los autores, Nissbet y Greene (1978) la motivación extrínseca puede ser contraproducente, demostraron que cuando se daban recompensas o se profesaban amenazas, había un bajo desempeño en la ejecución de las tareas.

4. Determinantes de los distintos procesos motivacionales

La motivación de los estudiantes por el aprendizaje escolar depende de dos elementos. Por una parte, de las características personales de los propios sujetos, entre las cuales cabe considerar las metas programadas por el propio sujeto en una circunstancia concreta o tarea y las expectativas que posee para lograrlas; y por otra parte, de los pensamientos del sujeto al desempeñar ciertas tareas y de los resultados que se hayan obtenido al realizarlas (Alonso Tapia, 2002).

El autor Alonso Tapia (2000) para exponer los determinantes de los distintos procesos motivacionales aporta cuatro explicaciones distintas, las cuales son:

- Primera explicación: La motivación depende de características estables, como inteligencia y disposición al esfuerzo.

Hay sujetos más y menos capaces, los más capaces se dan cuenta rápidamente de la importancia de lo que deben aprender y son los que realmente aprenden, sin embargo, otros no lo son tanto pero se esfuerzan y son conocedores de que su esfuerzo les llevará a conseguir lo que desean dominar, los dos tipos de alumnos descritos anteriormente son alumnos cuya meta es aprender (Alonso Tapia, 2000).

Por el contrario, hay otro tipo de alumno que no llega comprender las explicaciones o que son vagos, no obstante, son alumnos que pretenden

preservar su autoestima pero les lleva a desear evitar las tareas escolares (Alonso Tapia, 2000).

Por lo tanto, se desprende de esta explicación que existe gran dificultad en conseguir que los alumnos alcancen de nuevo el interés y la motivación por aprender, ya que, supone otorgar el interés y la motivación de los alumnos a causas relativamente estables, su mayor o menor inteligencia y su mayor o menor disposición a esforzarse en general (Alonso Tapia, 1992 a).

- Segunda explicación: La motivación depende de la creencia en la posibilidad de modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades propias.

Existe, sin embargo una segunda explicación basada en las desigualdades entre alumnos cuya meta primordial es la de la conservar su autoestima frente a otros cuya meta es lograr el aprendizaje. Son las autoras Dweck y Elliot (1983) las que demuestran en sus estudios las diferencias entre los alumnos respecto a sus metas, evidencian que en los alumnos desde los 10 años existen diferencias en el grado en que los sujetos estudiados consideran que la inteligencia, las habilidades y las destrezas pueden modificarse; son alumnos cuya meta es aprender.

Por otro lado, existe otro grupo de alumnos que opina que las distintas capacidades que poseen son relativamente estables pero además, como han demostrado los autores Skinner *et al.*, (1990) no tienen la seguridad de dominar dichas capacidades y opinan que no pueden hacer nada al respecto, son alumnos cuya meta es salvar su autoestima.

- Tercera explicación: La motivación depende de conocer formas eficaces de pensar y de afrontar el trabajo.

También podemos encontrar una tercera explicación que no descarta las explicaciones anteriores pero da mayor importancia a otros factores como son el conocimiento de formas eficaces de pensar y de afrontar el trabajo. Los autores Pardo *et al.*, (1990) demuestran que no se trata de que los alumnos no estén motivados convenientemente sino que no emplean las estrategias adecuadas para afrontar las dificultades que les plantea la escuela y por lo tanto, lo que intentan no es tanto aprender sino aprobar o quedar bien.

Además, es fundamental al hilo de este tema exponer algunos estudios de Licht (1992) en ellos este autor revela datos como que la mayoría de los alumnos que presentan dificultades en los primeros años de escolarización poseen la misma inteligencia que el resto de sus compañeros, sin embargo presentan dificultades cognitivas específicas tales como el déficit de vocabulario o la falta de atención. Estas carencias necesitan una dedicación específica por parte del profesor.

Los profesores tienden a tratar de una forma diferente a estos alumnos con respecto al resto de la clase, no esperando mucho de ellos y dándoles las respuestas, lo cual dificulta el correcto desarrollo para que el alumno aprenda a pensar por el mismo y a realizar las tareas que se le planteen correctamente. (Cooper *et al.*, 1980). Además los alumnos se percatan de estas diferencias respecto al trato que reciben por parte de sus profesores lo que genera una desconfianza que hace que no pregunten las dudas que les surgen como así demostraron Weinstein y Middlestardt (1979).

Asimismo, la cantidad y el tipo de ayudas que recibe el sujeto también influyen, y de modo notable, en la motivación (Alonso Tapia, 2000).

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta que además del conocimiento de formas eficaces de pensar y de afrontar el trabajo es muy significativa la cantidad el tipo de ayudas que recibe el sujeto a lo largo de su

vida como estudiante pues, también influyen en la motivación. Estas ayudas deben darse tanto por parte de los profesores como por parte de las familias. A medida que los alumnos reciben ayudas o apoyos del tipo en el que ven sus problemas o carencias y la manera de cómo resolverlos aumenta considerablemente la búsqueda por aprender del alumno y por tanto su motivación general por el proceso de aprendizaje en la escuela. Estos objetivos escolares no serán alcanzados si el alumno no percibe dichas ayudas ya que pensarán que no tienen capacidades para lograrlo (Alonso Tapia, 2000).

Algunos de los factores que favorecen la desmotivación dependen de los profesores y de los propios alumnos, mientras que otros son extrínsecos a éstos, por eso es cada vez es menos la motivación por el aprendizaje de los conocimientos que se les enseñan en las escuelas (González-Cabanach *et al.*, 1996).

Según los autores González-Cabanach *et al.* (1996) la desmotivación existente en los alumnos se genera por una falta de visión de utilidad de los conocimientos teóricos que la escuela les transmite, además, generalmente son contenidos que no se ajustan a sus intereses.

Otra de las causas para que se de esta desmotivación en el alumnado es la forma en la que los profesores desarrollan sus clases, habitualmente son clases magistrales donde se transmiten los conceptos y posteriormente se evalúan, dicho método de enseñanza no es atractivo para los alumnos y lo que provoca es un desinterés (González-Cabanach *et al.*, 1996).

Por otro lado, la motivación viene determinada por una serie de factores externos como son la cultura y los grandes cambios que se han producido en ella a lo largo de la historia, las relaciones interpersonales, la influencia de la familia y el auge de las nuevas tecnologías entre otros (González-Cabanach *et al.*, 1996).

Todos estos elementos han experimentado o han supuesto un gran cambio en la sociedad actual. El obstáculo en la actualidad es la distancia entre la escuela y la sociedad, la escuela como institución cambia muy lentamente

mientras que la sociedad lo hace a pasos agigantados y, por lo tanto, va muy por detrás de los cambios sociales, quedándose en muchas ocasiones desfasada en algunos aspectos. Esta desvinculación de la escuela y la sociedad cambiante ocasiona un sentimiento de desmotivación en el alumnado, puesto que, éste advierte y sufre la desvinculación entre la realidad en la que vive y la de la escuela (González-Cabanach *et al.*, 1996).

A modo de conclusión, podemos afirmar que *“Aquellos alumnos que no sepan percibir los beneficios de estudiar, porque esperan resultados más directos y a corto plazo o porque no tienen apoyo externo por parte de sus profesores o de sus familias no podrán alcanzar la motivación intrínseca al estudio”* (Ortega, Del Rey y Gómez, 2002).

5. Cómo motivar

Una de las quejas más habituales de los profesores es la falta de motivación e interés de sus alumnos, especialmente, en educación secundaria, etapa en la que se incrementa el número de alumnos que suspenden algún curso (Alonso Tapia, 2000).

Son dos las maneras en las que los profesores interpretan la falta de motivación o desinterés y abordan el problema. La primera es pensar que tanto el contexto familiar como el social favorecen dicho desinterés, ya que, no se valora el esfuerzo que realiza el alumno y los conocimientos adquiridos (Alonso Tapia, 2000).

Otros sin embargo, abordan el problema desde la valoración de su propia práctica docente, reconociendo la importancia y relación que tiene la actuación del profesor sobre la manera en que sus alumnos se enfrentan a la actividad de clase, para que así, se interesen por adquirir los conocimientos y capacidades que les propone la escuela (Alonso Tapia, 2000).

Por todo esto, tanto padres como profesores deben conocer las estrategias necesarias para lograr motivar a nuestros alumnos o hijos, por ello debemos tener en cuenta que el desarrollo del autocontrol y de motivación

internalizada puede ser facilitado si padres y profesores llevan a cabo las siguientes pautas (Nisan, 1990; Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Raffini, 1993; Reeve, 1996):

- Establecer límites claros en la conducta, principalmente en las edades más tempranas, cuando se ponen las bases para que el individuo aprenda a autocontrolar su conducta. Se debe crear un ambiente donde se conozcan unas normas y se aplique de manera firme y eficaz. Las normas deben ser sabidas por todos y se deben explicar para que no sean meras imposiciones y los niños se responsabilicen de su conducta.
- También es importante crear hábitos de estudios.
- Favorecer la autonomía, accediendo a que nuestros los alumnos tengan cierto grado de elección, para estimular el sentido de autodeterminación y de responsabilidad por el propio aprendizaje.
- Facilitar un clima afectivo que les sirva de apoyo y donde nuestros alumnos se sientan acogidos y queridos.

En conclusión, la intervención tanto de padres como de profesores debe encaminarse a desarrollar la motivación internalizada en los alumnos, a lograr que éstos se interesen principalmente por aprender, a través de la influencia de los adultos que les rodean para que los alumnos alcancen una motivación intrínseca.

6. Investigaciones sobre la motivación

Entre los diversos estudios sobre motivación que podemos encontrar vamos a destacar algunos por su importancia y relación con la presente investigación, algunos de ellos además de motivación tienen en cuenta otras variables como el sexo, la edad, el rendimiento escolar o la autoestima al igual que en el presente estudio. Todas estas variables están interrelacionadas pero hemos pretendido hacer una clasificación de las investigaciones relacionadas

con la temática, por un lado, la relación entre la motivación y el rendimiento y por otro, estudios más centrados en diferencias de género y edad para poder analizarlos con más claridad.

Uno de los estudios que investiga sobre la influencia de la **motivación** en el **rendimiento** es el de Valle *et al.* (2010). La investigación se realizó con una muestra de 1924 estudiantes universitarios. Se trataba de estudiar los diversos perfiles motivacionales que pueden hallarse en función de la combinación de las metas de los individuos.

El resultado obtenido fue la instauración de una clasificación de perfiles motivacionales, en ella, se establecieron seis tipos de perfiles motivacionales diferentes:

- El primero de los perfiles es el de sujetos con baja motivación generalizada. Corresponde con el 15,9% de los participantes de esta investigación.
- El segundo perfil, hace referencia a aquellos sujetos en los que prevalecen las metas de evitación del rendimiento. Está orientado a evitar una mala imagen ante las demás personas. A este segundo perfil sólo pertenece el 10% de los participantes de la muestra.
- El tercero es el perfil motivacional encauzado hacia el aprendizaje. A este grupo pertenece la mayoría de la muestra con un 23,8% de los participantes.
- El cuarto perfil, está caracterizado por un predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento es un perfil motivacional orientado al aprendizaje y a evitar una mala imagen hacia las demás personas. Corresponden a este perfil el 15,7% de los sujetos.
- El quinto grupo, se caracteriza por un predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al

rendimiento, es el perfil motivacional orientado al aprendizaje y conseguir mejores resultados académicos que los demás. Pertenece el 23,1% de los participantes.

- Por último, encontramos el sexto grupo que es el perfil con alta motivación generalizada. Al cual pertenecen sólo el 11.6 % de la muestra.

Los resultados alcanzados en esta investigación enuncian que los alumnos que están motivados por aprender, para alcanzar mejores resultados que los demás y para evitar proporcionar una mala imagen ante los compañeros, son los que creen poseer mejor rendimiento académico y un mayor nivel de conocimientos. Por otro lado respecto a las variables motivacionales, los sujetos que tienen un perfil motivacional orientado al aprendizaje son los que forman una valoración más alta de las tareas, los que ejercitan un autocontrol superior sobre su aprendizaje, y los que poseen unos niveles más bajos de ansiedad.

Estos mismo autores han llevado a cabo otras investigaciones similares, en esta misma línea pero con alumnos de más edad, concretamente pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (Valle *et al.*, 2009). En esta investigación y a diferencia de la anterior se determinaron como cuatro los perfiles motivacionales:

- El primero era un perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro.
- El segundo se trataba de un perfil con alta motivación generalizada.
- El tercer grupo era un perfil motivacional con predominio de miedo al fracaso.
- Y por último, el cuarto es un perfil con baja motivación generalizada.

En cuanto a las semejanzas y diferencias entre estos cuatro perfiles motivacionales Respecto a estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio y rendimiento académico, podemos indicar que el perfil con alta motivación generalizada y el perfil motivacional orientado hacia el aprendizaje y al logro mostraron puntuaciones significativamente superiores en estrategias cognitivas y en estrategias de autorregulación del estudio que el tercer y cuarto perfil de motivacional.

Otro estudio que cabe mencionar es el de los autores anteriormente mencionados Valle *et al.* (1999), en el que también se analizan las variables cognitivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico, en esta ocasión, la muestra también fue de estudiantes universitarios.

Los resultados que se obtienen de este estudio desvelan que como era de esperar, los alumnos universitarios emplean múltiples variables personales, ya sean cognitivas, de tipo motivacional o afectivas, para analizar las tareas antes de realizarlas. También se ha demostrado en este estudio que el nivel motivacional empleado tiene una influencia concluyente en las estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, el tipo y la cantidad de estrategias que se manejen influirán de manera decisiva en el esfuerzo y perseverancia, lo cual incide directamente sobre el rendimiento académico.

En cuanto al **género** y la **edad**, uno de los estudios a tener en cuenta en relación con la temática de la presente investigación es el llamado “Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria” (Cerezo y Casanova, 2004). Para realizarlo se utilizó una muestra compuesta por 521 alumnos que pertenecían al Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y privados de la provincia de Jaén, sus edades estaban comprendidas entre los 14 y los 18 años.

En éste estudio, los resultados muestran la presencia de diferencias de género en las variables consideradas, por lo tanto, las chicas presentan

menores niveles de motivación extrínseca, se responsabilizan más de sus fracasos, manejan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información y consiguen mejores calificaciones en la asignatura de Lenguaje. No se hallaron desigualdades de género en autoconcepto académico, en motivación intrínseca, en las atribuciones realizadas ante el éxito y en el rendimiento alcanzado en la materia de matemáticas.

Otros autores (Vallerand y Bissonnette, 1992) publicaron una investigación en la cual analizaban la relación de la desmotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca con una conducta perseverante en los estudios. Así observamos que dicha conducta es propia de alumnos con motivación intrínseca, en la motivación extrínseca sólo se dan en aquellas formas más autodeterminadas (regulación identificada e integrada) y en la desmotivación no existe. Además se observó que el género femenino mostraban mayor tendencia a tener motivación intrínseca que el masculino y, por lo tanto, los alumnos hombres mostraban cifras más altas en motivación extrínseca y desmotivación.

Otra investigación a destacar en la misma línea es la realizada por Núñez *et al.* (1998), realizada a una muestra de alumnos que cursan estudios primarios en la que se pretende analizar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y los procesos de atribución, el autoconcepto y la motivación académica. Los resultados obtenidos relacionados con la motivación indican que existen diferencias en cuanto al género y a la edad. De este modo, los alumnos de mayor edad están menos motivados que los de menor edad y por otro lado, también se demuestra que las alumnas están mucho más motivadas que los alumnos, independientemente de la edad.

En lo referente al tipo de metas académicas que persiguen chicos y chicas, diversos estudios han demostrado que los chicos presentan en mayor medida una orientación motivacional extrínseca (Anderman y Anderman, 1999; Midgley y Urdan, 1995; Roser, Midgley y Urdan, 1996; Urdan *et al.*, 1998), mientras que el género femenino presentan una mayor motivación intrínseca (Meece y Holt, 1993; Nolen, 1988). Aunque debemos tener en cuenta que,

otros estudios no han encontrado diferencias de meta perseguida en función del sexo (Ryan y Pintrich, 1997).

En cuanto a las diferencias de género en autoconcepto académico, no hay evidencia de la existencia de tales diferencias (Gabelko, 1997; Amezcua y Pichardo, 2000) y cuando aparecen es menor el de las chicas (Hilke y Conway, 1994).

Capítulo II. El rendimiento

1. Definición de rendimiento escolar

Tras analizar la evolución del concepto hemos podido deducir que si anteriormente el rendimiento se consideraba un mero sistema de numeración para evaluar los conocimientos adquiridos por el alumnado, en la actualidad, se tienen en cuenta otros aspectos importantes al respecto del rendimiento académico como son, la calidad educativa de nuestros centros, la necesidad de evaluar los métodos didácticos o la dependencia de variables personales, familiares y sociales, poniéndose de manifiesto la necesidad de cambio en las mediciones de rendimiento escolar de los alumnos de nuestro actual sistema educativo para mejorar la calidad educativa.

Según Jiménez (2000) el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos que demuestra el alumno en una materia o área teniendo en cuenta la edad de este y el nivel académico.

Sin embargo Edel (2003) describe el rendimiento académico como un *“constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje”* (p.p. 12-13).

Por otro lado, Beltrán y La Serna (2008), ponen de manifiesto que cuando se hace uso de forma exclusiva de las calificaciones para medir el rendimiento académico se corren ciertos riesgos, además de que si los criterios

de evaluación no están bien definidos o no son uniformes cada profesor va a evaluar según su propio criterio.

Para Zapata, De Los Reyes, Lewis y Barceló (2009) el rendimiento académico, es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, estos conocimientos son creados por las intervenciones de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia.

En esta misma línea, Tonconi (2010) determina el rendimiento académico como un resultado final numérico, que engloba el nivel de conocimientos y competencias adquiridas en una determinada disciplina. Además, este autor, expone que dicha conceptualización no refleja los aprendizajes logrados, puesto que la constancia y el empeño aportado por el alumnado no son correspondientes con los resultados obtenidos.

Montes y Lerner (2011) exponen que el rendimiento es la evolución y el producto en forma de calificaciones numéricas además, en su definición de dicho término tienen en cuenta las apreciaciones sobre las destrezas de los educandos.

Para Azcárate *et al.*, (2011) en la actualidad el rendimiento académico son solo las calificaciones obtenidas por el alumno, a través de pruebas o exámenes escritos u orales con las cuales los docentes pueden certificar el expediente académico del alumno, por lo tanto, estas calificaciones numéricas son fijadas por los docentes y admiten, que el trabajo, esfuerzo y habilidades del alumno obedece a unos criterios académicos basados en el sistema social (Cruz *et al.*, 2012).

Martínez, Padilla, López, Ruiz y Pérez (2012) también defienden que la evaluación se debe llevar a cabo con el objetivo de localizar las dificultades que los alumnos y alumnas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que de esta manera, los docentes adopten las decisiones pedagógicas adecuadas para mejorar el proceso educativo.

Por último, además de lo anterior el rendimiento académico, es uno de los indicadores del éxito y del fracaso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela (Oyarzún *et al.*, 2012) por lo que dedicaremos el siguiente apartado al fracaso escolar.

2. El fracaso escolar

En el rendimiento escolar de un alumno no es relevante que haya suspendido de manera aislada alguna materia o algún examen, para referirnos a fracaso escolar debemos tener en cuenta la reiteración de las bajas calificaciones, aunque debemos hacer hincapié en la importancia de alcanzar los objetivos planteados por el sistema educativo de manera continuada para que no se caiga el fracaso escolar posteriormente (Calvo, 2012).

Sin embargo, para Marchesi (2003) el concepto de fracaso escolar es discutible ya que el propio término vislumbra que el alumno ha experimentado escasos o nulos progresos, en relación con los conocimientos y desarrollo sociopersonal, para el autor no es cierto pues todo alumno que ha pasado tantos años escolarizado ha tenido que aprender, además añade la responsabilidad del sistema educativo al respecto de este fenómeno.

Este mismo autor (Marchesi, 2000) considera que el fracaso escolar se manifiesta cuando al finalizar la enseñanza obligatoria el alumno no ha sido capaz de adquirir una educación integral que le permita incorporarse satisfactoriamente a la vida adulta y laboral.

Sin embargo para Calvo-Bara (2013) se debe prevenir el fracaso escolar desde edades tempranas, concretamente desde Educación Primaria, ya que en esta están las bases que sostendrán su futuro aprendizaje. Cuando existe este fracaso escolar, debemos tener en consideración que los primeros años de escolarización del alumno son los más importantes pues son donde se produce un mayor desarrollo cognitivo, motor, socio-afectivo, de lenguaje, moral, de la personalidad y del pensamiento.

Según los autores Fernández *et al.* (2010) los indicadores de fracaso están relacionados con:

- ✚ Idoneidad y repetición de curso.
- ✚ Los resultados académicos.
- ✚ Las medidas de diversificación. Las medidas adoptadas para posibilitar el éxito escolar son: Educación Compensatoria (ANCE), adaptaciones curriculares significativas (ACS), alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) y la última medida de atención a la diversidad, diversificación curricular.
- ✚ Conductas disciplinarias tales como apercibimientos o amonestaciones, faltas leves, faltas graves y expulsiones que habitualmente se consideran factores asociados al fracaso escolar.
- ✚ El absentismo.

Por lo tanto deducimos que el fracaso escolar de ninguna manera trae nada positivo, y que habitualmente, repetir puede conllevar dos cosas, por un lado el castigo, por no haber alcanzado los objetivos que la institución educativa ha planteado para una determinada edad y por otra parte exclusión social, aumentado el riesgo de padecer conductas desviadas como la violencia o consumo de drogas (Díaz y Sierra, 2008).

3. Modelos de análisis de los determinantes del rendimiento académico

3.1. Modelo psicológico

A. Factores aptitudinales como predictores del rendimiento

Esta corriente predecía el rendimiento académico a partir de la inteligencia del sujeto, históricamente es el modelo pionero. Peel y Rutter (1951), y Emmett y Wilmot (1952) confirman con sus estudios que son los test de inteligencia general los mejores predictores del éxito para obtener el título de educación básica de la época en el Reino Unido (GCE). Rodríguez (1982) afirma que también es necesario, además de la inteligencia general, la inclusión de variables aptitudinales o variables de personalidad para predecir el rendimiento académico.

B. Factores de personalidad como predictores del rendimiento

Stagner (1933) hace una revisión de investigaciones anteriores al año 1933, halló que se presentaban sólo mínimas relaciones entre la nota media académica y las dimensiones básicas de la personalidad. Por su parte, Vernon

(1950) indica la importancia y necesidad de estudiar los factores anteriormente mencionados por Alexander, denominados por este autor como factor <<x>>, designándolo como esencial, junto a otros como las aptitudes, del rendimiento académico.

Finalmente, los autores Asbury (1974), Pelechano (1972) y Brengelmann (1975) resuelven cuales de las características estáticas no tienen validez en la predicción del rendimiento.

3.2. Modelo sociológico

Como su propia denominación señala este modelo da importancia a factores ambientales. Fourneau (1961) afirma que la selección de sujetos que alcanzan estudios universitarios verdaderamente empieza en el nacimiento de los estudiantes, y que la historia académica de los mismos está estrechamente influenciada por la clase social a la que se pertenece.

3.3. Modelo psicosocial

Según Rodríguez (1982) este modelo se basa en la ascendente trascendencia de los procesos interpersonales más próximos a los individuos, es decir, la importancia que dicho individuo tiene como impulsor o motor de sus propias experiencias significativas.

3.4. Modelo ecléctico de interacción

El modelo ecléctico de interacción surge de un examen valorativo de los modelos precedentes. Este modelo acepta como válida la influencia de las dimensiones estáticas del individuo (inteligencia, aspectos motivacionales, etc.), reconoce la importancia de ciertos valores sociales y principalmente, el valor del yo como componente decisivo en la conducta. En esta misma línea, se encuentra el modelo planteado por Fox (1970) en el que afirma que cuando encontramos un fundamento apropiado (capacidad, actitudes, motivación,

conocimientos previos, etc.), así como cuando se cumplen condiciones previas que influyen al niño y al clima sociofamiliar se produce el aprendizaje y, por otro lado, sostiene que los conocimientos del profesor facilitan o estimulan el aprendizaje.

4. Falta de motivación

Anteriormente hemos mencionado la relación entre motivación y rendimiento escolar. También destacaremos que la motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza a la hora de realizar una tarea de aprendizaje (González Torres, 1997).

Por lo tanto, debemos tener en cuenta la bidireccionalidad del problema o relación entre motivación y rendimiento puesto que un bajo rendimiento puede ser debido a la falta de motivación pero también lo es que muchos alumnos no están motivados porque no aprenden (Alonso Tapia, 1991).

5. Los factores que influyen en el rendimiento

Debemos tener en cuenta varios factores para que se produzca un buen rendimiento, además de la motivación de la que ya hemos hablado anteriormente, deben encontrarse en el individuo las capacidades necesarias para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y que esto se realice en un entorno adecuado. Ya que, según enuncia la autora González Torres (1997), *“el rendimiento, que en última instancia supone el logro de metas valoradas personal o socialmente en un contexto o dominio determinado, requiere, como*

sabemos, una persona capacitada –que sepa aprender–, motivada –que quiera aprender–, y un ambiente que proporcione las fuentes, apoyos y recursos necesarios para facilitar el logro de las metas” (pp. 31). Esta idea la resume en la siguiente fórmula:

RENDIMIENTO = MOTIVACIÓN x HABILIDADES x AMBIENTE FAVORECEDOR

Fórmula de rendimiento según González Torres (1997).

Otro autor (Ford y Nicholls, 1991) añade que si se produce la falta de uno de los factores anteriores, no se alcanzará el rendimiento adecuado.

Por eso es tan importante, para conseguir aprendizajes crear un contexto en el aula con organización de las tareas, en el que se favorezca la motivación, se alcancen habilidades necesarias y todo esto desarrollarlo en un ambiente favorecedor. Y que los profesores estén concienciados de todo esto.

Además para Oldfather (1991). Son profesores motivadores aquellos que respetan a sus alumnos, son accesibles, se muestran comprensivos y escuchan sus opiniones; les ofrecen ayuda y apoyo, les explican las cosas, no les dan todas las respuestas y les informan de sus avances; tienen sentido del humor, son entusiastas y mantienen altas expectativas

6. Aprendizaje cooperativo

Los autores Johnson, Johnson y Stanne (2000) diferencian tres tipos de aprendizaje cooperativo: grupo de base, grupos formales puntuales y grupos informales.

Según Díaz-Aguado (1994,1997) podemos señalar las siguientes características del aprendizaje cooperativo:

- Aumenta la interacción entre igual.
- Esta interacción surge en los contextos informales y proporciona mayor variedad de experiencias.
- Asegura que todos (sin excepciones) los alumnos se relacionen entre ellos de forma positiva.
- La colaboración se convierte en objetivo educativo.
- Complementa a otras formas de aprendizaje.
- Se mejora la autoestima y autoeficiencia a través de proporcionar y pedir ayuda cada vez que se necesita.
- Las metas solo se consiguen si las logra el equipo.
- Modifica la evaluación y todos los alumnos pueden ser partícipes del mismo éxito y reconocimiento ya que no hay ni inferiores ni superiores.
- Favorece la observación y la atención individualizada, amplía las fuentes de las que podemos informarnos.

Por otro lado, los autores Santos-Rego *et al.*, (2009) nos muestran un estudio que realizaron sobre el tema, el cual trata sobre los efectos de la técnica Jigsaw de Eliot Aronson en un grupo de profesores en aulas con heterogeneidad étnica y cultural.

En dicho estudio utilizaron un diseño cuasi-experimental de dos grupos con pretest y posttest, con el cual pudieron comprobar que el aprendizaje cooperativo resulta una metodología educativa que cuenta con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas de

enseñanza primaria y secundaria. Se basa en un enfoque constructivista que hace de la tutoría entre iguales su eje principal.

La técnica “Jigsaw de Aronson” (también conocida como Puzzle), tal y como nos explican los autores del artículo, es un ejemplo de cómo conectar aprendizaje y desarrollo de habilidades y competencias, con una mejora apreciable de los resultados escolares y de la convivencia cultural.

Además, los autores insisten en hacernos ver la gran importancia que tiene una buena formación del profesorado cuyo objetivo no es otro que analizar el modo en que la introducción del aprendizaje cooperativo en su práctica pedagógica contribuye al desarrollo personal y profesional de los profesores. Para ello, han enseñado a los docentes a utilizar la técnica Jigsaw de Eliot Aronson (técnica Puzzle), de modo que pudieran ver, mediante el proceso de evaluación, sus resultados en los alumnos.

7. La autoestima

Debido a la influencia que se supone de la autoestima con respecto a la motivación y por consiguiente al rendimiento, hemos querido dedicar un pequeño apartado al concepto de autoestima, además, uno de los objetivos a perseguir en la presente investigación es conocer la influencia entre el nivel de consideración de autoestima de nuestros alumnos de 5º y 6º de primaria y su rendimiento académico.

7.1. Concepto de autoestima

El concepto de autoestima ha ido evolucionando, una de las definiciones defendida por Burns (1981), explica que la autoestima es igual a los éxitos o logros dividido por las pretensiones o expectativas de un individuo. Para el

autor los logros pueden ser tanto sociales como personales mientras que las expectativas son la esperanza de realizar o conseguir algo.

Después, Braden (1993) define la autoestima como *“la experiencia de ser aptos para la vida y para las necesidades de la vida”* (pp. 11).

Según Carpenito (1995) la autoestima puede ser concebida como la *“apreciación de valor o autoevaluación que una persona hace sobre sí misma”* (pp. 28).

Posteriormente, es Bandura (1997) el que propone el término de autoeficacia en su teoría de la Autoeficacia Percibida. Para este autor las expectativas pueden ser de dos tipos, se diferencian entre las *expectativas de eficacia* que son el convencimiento que tiene un individuo de poder ejecutar con eficiencia una conducta determinada y, por otro lado, las *expectativas de resultado* que son los juicios de una persona sobre sí mismo mediante una conducta específica se conseguirán los objetivos finales deseados.

Este mismo autor añade la idea de la necesidad de que el sujeto tenga, además de los conocimientos y las habilidades necesarios, expectativas de autoeficacia para alcanzar un rendimiento conveniente en una tarea.

En esta misma línea autores como Pintrich y García (1991) también están a favor de las creencias de autoeficacia atañen a las percepciones de los alumnos sobre su capacidad para llevar a cabo con eficiencia las tareas demandadas durante su vida académica.

Según Branden (2001) podemos afirmar que la autoestima *“es la experiencia de ser competente para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida, y de ser dignos de felicidad”* (pp. 13, 14). Además, según el mismo autor para alcanzar la autoestima hay que sentirse eficaz y respetarse a sí mismo.

7.2. Necesidad de preservar la autoestima

En algunas ocasiones los alumnos para evitar dar una mala imagen ante los demás, se esfuerzan y realizan sus tareas, aunque, por lo general, cuando un alumno está interesado por salvaguardar su autoestima, su meta es “evitar la actividad escolar” para así evitar las consecuencias negativas que pudieran derivarse de las tareas escolares, es decir, “reducir su costo” (Eccles *et al.*, 1983; Elliot y Covington, 2001).

Esta inquietud por salvar su imagen lleva a los alumnos a le lleva a tener actitudes y comportamientos que no favorecen su aprendizaje, como lo son por ejemplo, evitar pedir ayuda en clase cuando la necesita (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001), o no preguntar dudas de lo explicado en clase al profesor, porque estos alumnos suelen pensar que pueden hacer el ridículo y sus dudas no quedan resueltas, de este modo, no facilita su aprendizaje.

Las estrategias de estudio que adopta tampoco son las más adecuadas para alcanzar un buen aprendizaje (Elliot, 1999), no organiza eficientemente su tiempo para estudiar, habitualmente está presente su autoestima, piensa en obtener buenas notas para no quedar mal ante sus compañeros, suele estudiar pensando en el tipo de examen, actitud que, no es la más eficaz para aprender. En conclusión, las estrategias que emplea están al servicio de preservar su autoestima en caso de fracaso (Covington, 1992; Urdan y Midgley, 2001).

7.3. Necesidad de aceptación personal incondicional

Debemos tener en cuenta que algunos alumnos actúan movidos especialmente por la necesidad de conseguir la atención y aceptación de los demás (padres, profesores, compañeros, etc.). Las revisiones de Covington

(2000) y Eccles y Wigfield (2002) y el trabajo experimental de Alonso Tapia (en prensa) han puesto de manifiesto cómo influyen en la motivación y el interés por el trabajo escolar “metas sociales” como pueden ser el deseo de ser aceptado por el profesor (Wentzel, 1995) o por los amigos y compañeros de clase (Gallimore, 1981; Koestner y McClelland, 1992; Ford, 1992) o el deseo de ayudar y ser útil (Wentzel, 1994).

La necesidad de aceptación personal es un requisito previo que el alumno debe tener satisfecho para que pueda llegar a plantearse otras motivaciones superiores.

De ahí, la importancia del profesor como facilitador de situaciones en las que el alumno se sienta aceptado dentro del grupo clase y por el propio profesor, de este modo, el alumno se mostrará más dispuesto a realizar tareas escolares que le llevarán a un buen aprendizaje.

Según Alonso (1997) la necesidad de aceptación por parte de los alumnos también puede causar que dichos alumnos, desarrollen modos de actuación que sean valorados positivamente por las personas cuya aceptación se busca. Según sea lo que estas personas valoren, las conductas inducidas en los alumnos tendrán repercusiones positivas o negativas para su rendimiento

8. Autoestima y rendimiento

Según el Doctor en Psicología Alonso Tapia, la autoestima puede tener tanto efectos positivos como negativos sobre el aprendizaje y rendimiento escolar.

Es sabida por todos los docentes la importancia de la autoestima en los alumnos, que se sientan iguales que los demás en capacidad, competencias y rendimiento; es uno de los factores que influyen en la motivación y de ahí su importancia en conseguirla y a mantenerla. Una autoestima alta influye positivamente en el aprendizaje y el rendimiento (Alonso Tapia, 2000).

Por otro lado, la preocupación de los alumnos por su autoestima tiene efectos negativos en el aprendizaje. Habitualmente no se participa en clase para preguntar una duda para no parecer ignorante, se ríen de éste o parecer menos competente por no entender la explicación la primera vez, por éstos motivos se pierde la tendencia a preguntar lo no entendido produciéndose así dichos efectos negativos en el aprendizaje (Alonso Tapia, 2000).

En un estudio llamado Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su relación con la autoestima (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006). La muestra estaba formada por 324 alumnos pertenecientes al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de distintos colegios públicos de la provincia de Almería y con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Los resultados obtenidos muestran que no se evidencia relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje. Cuando se analizan las diferencias en función del género podemos observar que los resultados de autoestima son mayores en hombres que en mujeres. Por otra parte, al realizar el análisis sobre la relación entre autoestima y rendimiento también se establece la existencia de una relación significativa entre la utilización de una de las estrategias de aprendizaje, como es la planificación de respuesta y la obtención de altas puntuaciones en la autoestima de los encuestados.

En esta misma línea, en cuanto a autoestima y género, al igual que en el estudio anterior debemos señalar otros en los que no se encuentran diferencias significativas entre estas variables (Fuentes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997; Lundi Field, Mc Bride, Field y Largies, 1998; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Parra y Oliva, 2004; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Wilgenbush y Merrel, 1999).

Sin embargo, encontramos otros estudios con los distintos resultados, en los que los hombres en general tienen la autoestima más alta que las mujeres (Byrne, 2000), ya que los chicos gozan de una mayor aceptación de sí mismos que las mujeres, pudiéndose revelar esto por el estilo atribucional del género masculino, caracterizado según Smith, Sinclair y Chapman (2002), por atribuir el éxito a causas internas estables y el fracaso a causas externas inestables.

3. Parte empírica

3.1. Introducción

Según los autores Valle *et al.* (2010) los alumnos que están motivados por aprender, para alcanzar mejores resultados que los demás y para evitar proporcionar una mala imagen ante los compañeros, son los que creen poseer mejor rendimiento académico y un mayor nivel de conocimientos.

Dichos autores (Valle *et al.*, 1999) también analizan las variables cognitivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico, Se ha demostrado que los alumnos emplean múltiples variables personales, ya sean cognitivas, de tipo motivacional o afectivas, para analizar las tareas antes de realizarlas. Los resultados además reflejan que el nivel de motivación disponible tiene una influencia concluyente en las estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, el tipo y la cantidad de estrategias que se manejen influirán de manera decisiva en el esfuerzo y perseverancia, lo cual incide directamente sobre el rendimiento académico.

Además, en otra investigación llamada Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico de los autores Núñez, Fontana y Pascual (2011) también se demuestra la relación existente entre la alta motivación y el alto rendimiento.

Respecto a la motivación en función del género otros autores (Vallerand y Bissonnette, 1992) publicaron una investigación en la cual analizaban la relación de la desmotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca

con una conducta perseverante en los estudios. Así observamos que dicha conducta es propia de alumnos con motivación intrínseca, en la motivación extrínseca sólo se dan en aquellas formas más autodeterminadas (regulación identificada e integrada) y en la desmotivación no existe. Además se observó que el género femenino mostraban mayor tendencia a tener motivación intrínseca que el masculino y, por lo tanto, los alumnos hombres mostraban cifras más altas en motivación extrínseca y desmotivación.

Además, otro estudio a destacar es “Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria” (Cerezo y Casanova, 2004). Para realizarlo se utilizó una muestra compuesta por 521 alumnos que pertenecían al Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y privados de la provincia de Jaén, sus edades estaban comprendidas entre los 14 y los 18 años.

En éste estudio, los resultados muestran la presencia de diferencias de género en las variables consideradas, por lo tanto, las chicas presentan menores niveles de motivación extrínseca, se responsabilizan más de sus fracasos, manejan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información y consiguen mejores calificaciones en la asignatura de Lenguaje. No se hallaron desigualdades de género en autoconcepto académico, en motivación intrínseca, en las atribuciones realizadas ante el éxito y en el rendimiento alcanzado en la materia de matemáticas.

Otra investigación a destacar en la misma línea es la realizada por Núñez *et al.* (1998), realizada a una muestra de alumnos que cursan estudios primarios en la que se pretende analizar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y los procesos de atribución, el autoconcepto y la motivación académica. Los resultados obtenidos relacionados con la motivación indican que existen diferencias en cuanto al género y a la edad. De este modo, los alumnos de mayor edad están menos motivados que los de

menor edad y por otro lado, también se demuestra que las alumnas están mucho más motivadas que los alumnos, independientemente de la edad.

En lo referente al tipo de metas académicas que persiguen chicos y chicas, diversos estudios han demostrado que los chicos presentan en mayor medida una orientación motivacional extrínseca (Anderman y Anderman, 1999; Midgley y Urdan, 1995; Roser, Midgley y Urdan, 1996; Urdan *et al.*, 1998), mientras que el género femenino presentan una mayor motivación intrínseca (Meece y Holt, 1993; Nolen, 1988). Aunque debemos tener en cuenta que, otros estudios no han encontrado diferencias de meta perseguida en función del sexo (Ryan y Pintrich, 1997).

En cuanto a las diferencias de género en autoconcepto académico, no hay evidencia de la existencia de tales diferencias (Gabelko, 1997; Amezcua y Pichardo, 2000) y cuando aparecen es menor el de las chicas (Hilke y Conway, 1994).

También respecto al rendimiento en función del género los autores Fernández y Rodríguez (2008) postula que el rendimiento en mujeres es superior que en los hombres, ampliando que la probabilidad de que un alumno varón cualquiera, con valores medios en todas las variables repita, es de un 51% más de probabilidad, que en el caso de una estudiante de género femenino que se encuentre en las mismas condiciones que el hombre.

Solo un 4% de los alumnos han suspendido cuatro asignaturas o más. Sin embargo en la ESO, las cifras son más negativas que en primaria, ya que en la evaluación anterior solo habría sin ninguna asignatura suspensa el 47% del alumnado, y el porcentaje de alumnos que han suspendido 4 o más asignaturas es del 20%, bastante más elevado.

Por otro lado, otros autores (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente; 2006), en su estudio llamado Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su relación con la autoestima en cuya muestra participaban 324 alumnos con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años y pertenecientes al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de diferentes colegios públicos de la provincia de Almería.












Se demostró que no existían relación significativa entre puntuaciones altas en autoestima y la utilización y/o selección de estrategias de aprendizaje. En cuanto a las diferencias en función del género se pudo observar que los resultados de autoestima son mayores en hombres que en mujeres. Por otra parte, al realizar el análisis sobre la relación entre autoestima y rendimiento también se estableció la existencia de una relación significativa entre la utilización de una de las estrategias de aprendizaje, como es la planificación de respuesta y la obtención de altas puntuaciones en la autoestima de los encuestados.

En esta misma línea, en cuanto a autoestima y género, al igual que en el estudio anterior debemos señalar otros en los que no se encuentran diferencias significativas entre estas variables (Fuentes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997; Lundy Field, Mc Bride, Field y Largies, 1998; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Parra y Oliva, 2004; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Wilgenbush y Merrel, 1999).

Sin embargo, encontramos otros estudios con distintos resultados, en los que los hombres en general tienen la autoestima más alta que las mujeres (Byrne, 2000), ya que los chicos gozan de una mayor aceptación de sí mismos que las mujeres, pudiéndose revelar esto por el estilo atribucional del género masculino, caracterizado según Smith, Sinclair y Chapman (2002), por atribuir el éxito a causas internas estables y el fracaso a causas externas inestables.








3.2. Hipótesis

A continuación, se formulan brevemente las hipótesis del presente trabajo de investigación:

-  Una baja motivación influye negativamente en el rendimiento escolar.
-  La motivación en centros de zonas desfavorecidas es más baja.
-  Las niñas suelen tener motivación más baja que los niños.
-  Los alumnos de menos edad tienen motivación mayor que los alumnos de mayor edad.
-  Las niñas consideran su autoestima más baja que los niños.
-  La motivación es menor en alumnos que han suspendido alguna asignatura.
-  La motivación es menor en alumnos que han suspendido algún curso.
-  La autoestima es menor en alumnos que han suspendido alguna asignatura.
-  La autoestima es menor en alumnos que han suspendido algún curso.
-  Una baja autoestima influye negativamente en el rendimiento escolar.
-  El rendimiento en las niñas es superior al de los niños.

3.3. Objetivos de la investigación

El objetivo principal que pretende la presente investigación es analizar la relación de la motivación en el rendimiento académico en alumnos de primaria, en concreto en alumnos pertenecientes a los últimos dos cursos de primaria 5º y 6º. En cuanto a los objetivos específicos éstos son:

-  Analizar la relación de la motivación en el rendimiento académico en función del género.
-  Analizar la relación de la motivación en el rendimiento académico en alumnos de dos centros con diferente nivel socioeconómico.
-  Analizar la relación de la motivación en el rendimiento académico en función de la edad.
-  Comprobar si la autoestima es más baja en niñas que en niños.
-  Analizar la relación de la autoestima en el rendimiento académico.
-  Comprobar si suspender baja la autoestima de los alumnos.
-  Comprobar si el rendimiento en niñas es superior al de niños.

4. Método

4.1. Participantes

Este estudio se ha realizado en dos centros de primaria de la capital de Almería. Han participado un total de 91 alumnos con edades comprendidas entre 10 y 13 años procedentes de 5º y 6º curso de Educación Primaria.

Del colegio A pertenecen 47 alumnos de la muestra. El nivel socioeconómico de las familias es medio bajo. La zona es más desfavorecida que la zona donde se sitúa en colegio B, así como el centro es un edificio con muchos años que presenta varias deficiencias.

El colegio B también está situado en la capital pero el nivel socioeconómico de las familias es medio alto al igual que el cultural, a diferencia del anterior, el centro está en buenas condiciones.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de alumnos según el sexo

Género	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	50	54,9%
Hombre	41	45,1%
Total	91	100,0%

El total de los participantes es de 91 donde el número total de niñas es de 50, es decir, un 54,9 % del total de alumnos, y el número de niños es de 41, con un 45,1 % del total de la muestra.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de alumnos según la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
10	28	30,8%
11	38	41,8%
12	22	24,2%
13	3	3,3%
Total	91	100,0%

Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 10 y los 13 años. El número de niños que tienen 10 años es de 28 y su porcentaje dentro del total es de 30,8%. El número de alumnos que tienen 11 años es de 38, es decir, un 41,8 % del total de alumnos, mientras que el número de alumnos que cuentan con 12 años es de 22 siendo el 24,2% de dicho total. Finalmente, el número de alumnos que tienen 13 años es de 3, cuyo porcentaje corresponde al 3,3% del total de los individuos.

La media de edad de estos alumnos es de ($M=11$; $DT=0,830$), siendo la media de las mujeres ($M=11,12$; $DT= 0,918$) y la de los hombres ($M=10,85$; $DT= 0,691$).

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de alumnos según el curso

Curso	Frecuencia	Porcentaje
5º	48	52,7%
6º	43	47,3%
Total	91	100,0%

Del total de los 91 alumnos, 48 de ellos pertenecen a 5º curso de Primaria correspondiendo al 52,7% del total de alumnos, por otro lado el resto, 43 de ellos pertenecen a 6º curso siendo el 47,3 % del total de la muestra.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de alumnos según el centro

Centro	Frecuencia	Porcentaje
Centro A	47	51,6%
Centro B	44	48,4%
Total	91	100,0%

La muestra cuenta con dos centros educativos, 47 de los alumnos pertenecen al Centro A siendo éstos el 51,6 % del total mientras que 44 de los alumnos pertenecen al centro B.

4.2. Instrumentos

El cuestionario utilizado es de elaboración propia, dicho cuestionario está compuesto a su vez por un cuestionario que mide la motivación intrínseca y además se han añadido una serie de preguntas para conocer las características descriptivas del alumnado, su autoestima y rendimiento. Éste se ha elaborado para encontrar respuestas sobre la influencia entre motivación, autoestima y rendimiento académico. Para registrarlas, hemos utilizado los siguientes instrumentos:

- Al comenzar el cuestionario recoge datos personales del alumno, del tipo sexo, edad, curso y el centro en el que cursan sus estudios, siempre teniendo en cuenta que debemos respetar el anonimato, una cuestión que recoge la consideración de la autoestima del alumnado, la cual tenía tres opciones de respuesta: baja, media o alta y finalmente, dos cuestiones para medir el rendimiento en las que se pregunta a los alumnos si han suspendido alguna asignatura y si han repetido curso a

lo largo de su vida académica, las opciones de respuesta en este caso eran sólo dos: si o no.

- La motivación se medirá mediante el *CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA PARA ALUMNOS* de Sáez (2000). Este instrumento de evaluación es un cuestionario ya existente, el cual mide la motivación intrínseca del sujeto. Se ha obtenido de Google académico.

El *Cuestionario de evaluación de la motivación académica para alumnos* (Sáez, 2000) mide la motivación intrínseca del sujeto, consta de 25 preguntas y tiene tres opciones de respuesta, las cuales son: *verdadero (V)*, *dudoso (¿)* o *falso (F)*. Está dirigido a alumnos del último ciclo de primaria y a secundaria. Este cuestionario recoge la opinión que los alumnos tienen sobre ellos mismos y su forma de actuar en clase en situaciones concretas en preguntas como: <<Creo que mi nivel de formación es menor que la mayoría de mis compañeros>> o <<Tengo reparos en manifestar mis opiniones ante mis compañeros en clase>> y por otro lado, lo que consideran que creen los demás de ellos, en preguntas como por ejemplo: <<Los que más me aprecian no están satisfechos de mi dedicación al estudio>>. Además, añade tres preguntas finales acerca de la dificultad del cuestionario y sobre si han sido sinceros a la hora de contestar.

4.3. Procedimiento

Seleccionamos dos centros de Educación Primaria en la capital de Almería (España), para que participen en esta investigación elegiremos los cursos 5º y 6º de primaria, se entra en contacto con los centros y se les pide los permisos oportunos a los directores de dichos centros. Los sujetos realizaron los cuestionarios en su aula habitual y de manera independiente, se les dejó todo el tiempo que necesitaron. Se les dio las instrucciones necesarias para contestar a los distintos formularios y se procedió a su realización con el tutor de cada aula presente.

En el caso de colegio A, los cuestionarios se realizaron a las 12 y a las 13 horas de la mañana, en las clases de 6º y 5º respectivamente, los alumnos se encontraban cansados, manifestaban *“no tener ganas de hacer nada”* y no dejaban de hablar sobre el final del curso, pues se les interrumpió en la organización de la fiesta fin de curso para subir a las aulas y que realizaran los cuestionarios, además, en las aulas contábamos con altas temperaturas, como se puede intuir, no era el ambiente más favorable para la realización de los cuestionarios.

En el caso del colegio B, se desconocen estos datos, debido a que la dirección del centro decidió quedarse con los cuestionarios y pasarlos en mi ausencia.

Queda claro, que la muestra utilizada es solo representativa de los centros que hemos seleccionado para este estudio.

Una vez recogida la información, es decir, las respuestas obtenidas por los alumnos en sus cuestionarios, las recogemos en la base de datos del programa estadístico SPSS 15.0, el cual ha sido empleado para la obtención de los resultados de la presente investigación, después los representamos mediante tablas y gráficos.

Finalmente, se interpretan los resultados y se revelan las conclusiones a las que se ha llegado.

4.4. Análisis de datos

El diseño de la presente investigación está basado en una correlación entre variables, en este caso, las variables de las que disponemos son la motivación intrínseca, la autoestima y el rendimiento, por lo que estamos hablando de un diseño descriptivo-correlacional. Por otro lado, disponemos de otras variables como son el sexo, la edad, el curso y el centro al que pertenecen.

Se ha utilizado el programa informático de estadística SPSS 15.0.

Encontramos variables de carácter descriptivo tales como, el sexo (hombre, mujer), el curso (5º, 6º), la edad y el centro (centro A, centro B).

El resto de variables son las referidas al rendimiento académico (sí, no). Para medir el rendimiento hemos sometido a los alumnos a dos preguntas, si han suspendido curso y si han suspendido alguna asignatura y las variables de motivación y autoestima con tres opciones de respuesta, en motivación (verdadero, dudoso, falso) y en autoestima (baja, media, alta). Las escalas cuantitativas se han codificado con los valores, 0, 1 y 2.

Para estar al tanto de la frecuencia y descriptivos de la motivación en los alumnos de la muestra se ha realizado una tabla de contingencia del programa anteriormente mencionado.

Para conocer el nivel de motivación en función del género, del curso y del centro escolar, la media y desviación típica, para conocer si hay alguna relación entre motivación y rendimiento en alumnos que han suspendido alguna asignatura y en los que han suspendido algún curso, para conocer si existe alguna relación entre motivación y rendimiento en alumnos que han suspendido alguna asignatura y en los que han suspendido algún curso y para conocer el nivel de rendimiento en función del género, la media y la desviación típica, se ha realizado la prueba t para muestras independientes.

Finalmente, para conocer la autoestima en función del género, la media y la desviación típica, se ha realizado la prueba t para muestras independientes, posteriormente, se ha realizado una tabla de contingencia para conocer los niveles de autoestima en función del género.

5. Resultados

5.1. ¿Cómo tienen la motivación nuestros alumnos?

Tabla 5. Frecuencia y descriptivos de la motivación

Motivación	Frecuencia	Porcentaje	Media	Desviación típica
Baja	3	3,3%		
Normal	27	29,7%		
Alta	61	67,0%	1,64	,548
Total	91	100,0%		

Del total de los 91 alumnos sólo 3 de ellos tienen una motivación baja siendo el 3,3 % del total de la muestra, 27 de los alumnos muestran una motivación normal correspondiendo al 29,7% de los alumnos, mientras que el 67% de la muestra con 61 individuos presenta una motivación intrínseca alta.

La media del total de los alumnos es de ($M=1,64$; $DT=0,548$), es decir, que la motivación media de estos alumnos es entre media y alta.

5.2. ¿Quiénes tienen mayor motivación los niños o las niñas?

Tabla 6. La motivación en función del sexo

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Motivación	Mujer	50	1,62	,567	-,332	,741
	Hombre	41	1,66	,530		

La media de motivación en las niñas es 1,62 ($DT=0,567$), la presenta ligeramente más baja que los niños cuya media es de 1,66 ($DT=0,530$). Aunque no existen diferencias significativas entre ambos grupos ($t=-0,332$; $P=>0,05$).

5.3. ¿Tienen mayor motivación los alumnos de 5º o los de 6º?

Tabla 8. La motivación en función del curso

	Curso	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Motivación	5º	48	1,60	,536	-,608	,545
	6º	43	1,67	,566		

La media de motivación en alumnos de 5º curso es de 1,60 (DT=0,536) mientras que la de los alumnos de 6º curso es de 1,67 (DT=0,566), los datos muestran que la motivación es superior en los alumnos de 6º, sin embargo, no existen diferencias significativas entre los diferentes cursos ($t=-0,608$; $p>0,05$).

5.4. ¿Qué alumnos están más motivados los del “colegio A” o los del “colegio B”?

Tabla 9. La motivación en función del colegio

	Centro	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Motivación	A	47	1,64	,529	,017	,987
	B	44	1,64	,574		

Tanto el colegio A como el colegio B presentan una media de motivación de 1,64 (DT=0,529) por lo que deducimos que los dos colegios tienen el mismo nivel de motivación ($t=0,017$; $p>0,05$).

5.5. ¿Es la motivación menor en alumnos que han suspendido alguna asignatura?

Tabla 10. Motivación en alumnos que suspenden asignaturas

	Suspender asignatura	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Motivación	Si	47	1,13	,323	4,784	,000
	No	44	1,42	,256		

Los 47 alumnos que han suspendido alguna asignatura presentan una media en motivación de 1,13 (DT=0,323), mucho menor que el 1,42 de media (DT=0,256) en motivación que tienen los 44 alumnos que no han suspendido ninguna asignatura. Podemos observar que existen diferencias significativas ($t=4,782$; $p<0,05$).

5.6. ¿Es la motivación menor en alumnos que han suspendido algún curso?

Tabla 12. Motivación en alumnos que han suspendido algún curso

	Suspender curso	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Motivación	Si	5	,87	,380	2,92	,004
	No	86	1,29	,310		

La media de motivación en alumnos que han suspendido algún curso es de 0,87 (DT=0,380) mientras que la de los alumnos no han suspendido ningún curso es de 1,29 (DT=0,310), los datos muestran que la motivación es superior en los alumnos que no han suspendido ningún curso.

Podemos ver que hay diferencias significativas en los datos de motivación siendo significativamente menor la motivación de los alumnos que han suspendido algún curso frente a los que no lo han hecho ($t= 2,920$; $p<0,05$).

5.7. ¿Quiénes consideran su autoestima más alta chicos o chicas?

Tabla 14. La autoestima en función del sexo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Autoestima	Mujer	50	1,18	,661	2,756	,007
	Hombre	41	1,54	,552		

La media de autoestima en las niñas es de 1,18 (DT=0,661) mientras que la de los niños es de 1,54 (DT=0,552), los datos muestran que la autoestima es superior en niños, además, encontramos que existen diferencias significativas entre ambos grupos ($t=2,756$; $p<0,05$).

Tabla 15. Niveles de autoestima según el género

		Sexo				Total
		Mujer		Hombre		
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	
Autoestima	Baja	7	6,37%	1	0,91%	8
	Media	27	24,57%	17	15,47%	44
	Alta	16	14,56%	23	20,93%	39
Total		50	45,5%	41	37,31%	91

En cuanto a los niveles de autoestima que tienen nuestros alumnos podemos observar que entre las mujeres 7 tienen la autoestima baja, 27 consideran su autoestima media y 16 de ellas la consideran alta, por otro lado, entre los hombres uno de ellos considera su autoestima baja, mientras que 17 la consideran media y 23 de ellos piensan que la tienen alta.

5.8. ¿Es la autoestima menor en alumnos que han suspendido alguna asignatura?

Tabla 16. Autoestima en alumnos que suspenden asignaturas

	Suspender asignatura	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Autoestima	Si	47	1,23	,666	1,668	,099
	No	44	1,45	,589		

Los alumnos que han suspendido alguna asignatura consideran tener una autoestima media de 1,23 (DT=0,666), menor que los alumnos que no han suspendido ninguna asignatura cuya media es de 1,45 (DT=0,589), sin embargo, no encontramos diferencias significativas ($t=1,668$; $p>0,05$).

5.9. ¿Es la autoestima menor en alumnos que han suspendido algún curso?

Tabla 17. Autoestima en alumnos que suspenden curso

	Suspender curso	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Autoestima	Si	5	1,20	,837	-,506	,614
	No	86	1,35	,628		

La media de la autoestima de los 5 alumnos que han suspendido curso es de 1,20 (DT= 0,837), mientras que la autoestima en alumnos que no han suspendido curso es de 1,35 (DT=0,628) pero no encontramos diferencias significativas ($t=-0,506$; $p>0,05$).

5.10. ¿Es el rendimiento de las niñas superior al de niños?

Tabla 18. El rendimiento en función del género

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	t	Sig.
Suspender asignatura	Mujer	50	,92	1,007	-,491	,625
	Hombre	41	1,02	1,012		
Suspender curso	Mujer	50	1,88	,480	-,231	,818
	Hombre	41	1,90	,436		

La media de mujeres que han suspendido alguna asignatura es de 0,92 (DT=1,007), mientras que la media de hombres que han suspendido alguna asignatura es de 1,02 (DT=1,012), los datos muestran que la frecuencia de suspender asignatura es mayor en hombres, sin embargo, no existen diferencias significativas ($t=-0,491$; $p>0,05$).

La media de mujeres que han suspendido algún curso es de 1,88 (DT=0,480), mientras que la media de hombres que han suspendido algún curso es de 1,90 (DT=0,436), los datos muestran que la frecuencia de suspender curso es mayor en hombres, sin embargo no existen diferencias significativas ($t=-0,231$; $p>0,05$).

Por lo que según los datos, el rendimiento de las niñas no es superior al de los niños sino inferior.

6. *Discusión*

En nuestra investigación podemos decir que coincidimos con los resultados del estudio de los siguientes autores, donde **la motivación está relacionada con el rendimiento**, de esta manera, cuando la motivación es baja el rendimiento también lo es.

Para los autores Valle *et al.* (2010) los resultados alcanzados en esta investigación enuncian que los alumnos que están motivados por aprender, para alcanzar mejores resultados que los demás y para evitar proporcionar una mala imagen ante los compañeros, son los que creen poseer mejor rendimiento académico y un mayor nivel de conocimientos.

Otra investigación a destacar en la misma línea es la realizada por los mismos autores Valle *et al.* (1999), también se analizan las variables cognitivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje y el rendimiento académico. Los resultados que se obtienen de este estudio desvelan que como era de esperar, los alumnos universitarios emplean múltiples variables personales, ya sean cognitivas, de tipo motivacional o afectivas, para analizar las tareas antes de realizarlas. También se ha demostrado en este estudio que el nivel motivacional empleado tiene una influencia concluyente en las estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, el tipo y la cantidad de estrategias que se manejen influirán de manera decisiva en el esfuerzo y perseverancia, lo cual incide directamente sobre el rendimiento académico.

En otra investigación llamada Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico de los autores Núñez, Fontana y Pascual (2011) también se demuestra la relación existente entre la alta motivación y el alto rendimiento.

La principal novedad que aporta su estudio es un nuevo factor, el de motivación intrínseca vocacional, éste engloba los aspectos vocacionales tanto referidos a intereses e inquietudes como a la posibilidad de elegir la carrera que se quiera y el trabajo donde uno considere que dará lo mejor de sí, es decir, los estudiantes con un rendimiento alto manifiestan que sus motivaciones son recibir una formación que les permita un mejor acceso al mundo profesional.

Y por lo tanto, al igual que en los estudios anteriores, en nuestra investigación podemos decir que la motivación está relacionada con el rendimiento, siendo ésta menor cuando se observa un rendimiento bajo, pues nuestros datos así lo reflejan, tanto en la variable de suspender curso como en la de suspender alguna asignatura, de este modo, se establece la existencia sobre la relación significativa entre ambas variables.

Respecto a **la motivación en función del género** no coincidimos con los autores Vallerand y Bissonnette (1992) los cuales publicaron una investigación en la cual analizaban la relación de la desmotivación, la motivación intrínseca y la motivación extrínseca con una conducta perseverante en los estudios, en el cual observaron que el género femenino mostraba mayor tendencia a tener motivación intrínseca que el masculino.

Tampoco coincidimos con la investigación de Cerezo y Casanova (2004) llamada "Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria".

En éste estudio, los resultados muestran la presencia de diferencias de género en las variables consideradas, por lo tanto, las chicas presentan menores niveles de motivación extrínseca, se responsabilizan más de sus fracasos, manejan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información y consiguen mejores calificaciones en la asignatura de Lenguaje. Sin embargo, no se hallaron desigualdades de género en autoconcepto académico, en motivación intrínseca, en las atribuciones realizadas ante el éxito y en el rendimiento alcanzado en la materia de matemáticas.

Y por lo tanto, al contrario de los dos estudios anteriores, nuestros datos muestran que los alumnos hombres muestran cifras más altas en motivación intrínseca que las mujeres.

Referente a **la motivación en función de la edad** en una investigación de Núñez *et al.* (1998), realizada a una muestra de alumnos que cursan estudios primarios en la que se pretende analizar la relación existente entre las estrategias de aprendizaje y los procesos de atribución, el autoconcepto y la motivación académica. Los resultados que se obtienen relacionados con la motivación indican que existen diferencias en cuanto a la edad. De este modo, los alumnos de mayor edad están menos motivados que los de menor edad sin embargo, no coinciden con los datos de nuestra investigación donde la media de motivación en alumnos de 5º curso es menor que la de 6º curso. Por lo tanto, los datos muestran que la motivación es superior en los alumnos de mayor edad.

Respecto al **rendimiento en función del género** los autores Fernández y Rodríguez (2008) coinciden con que las chicas suelen repetir mucho menos que los chicos, añadiendo que la probabilidad de que un alumno varón cualquiera, con valores medios en todas las variables repita, es de un 51% más de probabilidad, que en el caso de una estudiante de género femenino que se encuentre en las mismas condiciones que el varón.

En este caso, estos datos tampoco coinciden con los nuestros pues en general el rendimiento es menor en el género femenino, los datos muestran que la frecuencia de suspender asignatura y de suspender curso es mayor en hombres, sin embargo, no existen diferencias significativas.

Con respecto a **la autoestima y el rendimiento**, en un estudio llamado Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su relación con la autoestima (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente; 2006), con una muestra de alumnos pertenecientes al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de distintos colegios públicos de la provincia de Almería y con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años.

Los resultados obtenidos muestran que al realizar el análisis sobre la relación entre autoestima y rendimiento se establece la existencia de una relación significativa entre la utilización de una de las estrategias de aprendizaje, y la obtención de altas puntuaciones en la autoestima de los encuestados.

Los datos anteriores coinciden con los de nuestro estudio puesto que, según los resultados de nuestra investigación, los alumnos que han suspendido alguna asignatura consideran tener una autoestima menor que los alumnos que no han suspendido ninguna asignatura y lo mismo sucede con la autoestima de los sólo 5 alumnos que han suspendido curso, cuya autoestima también es menor que la autoestima en alumnos que no han suspendido curso.

Por otra parte, según los investigadores anteriores, cuando se analizan las diferencias en función del género podemos observar que los resultados de autoestima son mayores en hombres que en mujeres.

En esta misma línea, en cuanto a **la autoestima en función del género**, al igual que en el estudio anterior debemos señalar otros en los que no se encuentran diferencias significativas entre estas variables (Fuentes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997; Lundi Field, Mc Bride, Field y Largies, 1998; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Parra y Oliva, 2004; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Wilgenbush y Merrel, 1999).

Sin embargo, encontramos otros estudios con los distintos resultados, en los que los hombres en general tienen la autoestima más alta que las mujeres (Byrne, 2000), ya que los chicos gozan de una mayor aceptación de sí mismos que las mujeres, pudiéndose revelar esto por el estilo atribucional del género masculino, caracterizado según Smith, Sinclair y Chapman (2002), por atribuir el éxito a causas internas estables y el fracaso a causas externas inestables.

En nuestro caso y según los datos aportados por nuestra investigación, muestran que la autoestima es superior en niños, siendo el nivel de la autoestima en niñas más bajo.

Además, en cuanto a los niveles de autoestima que tienen nuestros alumnos podemos observar que entre las mujeres sólo 7 tienen la autoestima baja, 27 consideran su autoestima media y 16 de ellas la consideran alta, por otro lado, de los hombres sólo uno de ellos considera su autoestima baja, mientras que 17 la consideran media y 23 de ellos piensan que la tienen alta.

7. Conclusiones

Según los resultados de nuestra investigación la motivación está relacionada con el rendimiento de los alumnos de primaria de la muestra.

Del total de los 91 alumnos el 67% de la muestra con 61 individuos presenta una motivación intrínseca alta, es decir, que la motivación media de estos alumnos es alta.

Otros datos obtenidos sobre motivación son los referidos al género, donde las niñas la presenta ligeramente más baja que los niños.

En cuanto al rendimiento en general, han suspendido tanto alguna asignatura como algún curso más mujeres que hombres, por lo que el rendimiento de las niñas no es superior al de los niños sino inferior, pero no encontramos diferencias significativas.

Con respecto al curso al que se pertenece, los alumnos de 5º curso tienen una motivación más baja que los de 6º curso, lo que supone que a medida que el individuo se desarrolla aumenta su motivación, sin embargo, los datos muestran que no existen diferencias significativas entre los diferentes cursos.

A pesar de que numerosos estudios demuestran que tanto la motivación como el rendimiento son más bajos en centros más desfavorecidos, con nivel sociocultural más bajo, nuestros datos manifiestan una igualdad en el nivel de motivación por parte de los dos centros, debido a que si esas diferencias socioeconómicas existen deben ser pequeñas, pues los centros se sitúan en la misma ciudad.

De entre los datos más significativos hallados en esta investigación encontramos los referentes a la motivación en alumnos cuyo rendimiento es bajo.

Los alumnos que han suspendido alguna asignatura presentan una motivación mucho menor que los alumnos que no han suspendido ninguna asignatura. De la misma manera, los alumnos que han suspendido algún curso tienen una motivación menor respecto a los alumnos que no han suspendido ningún curso. Encontramos en los dos casos diferencias significativas.

Las alumnas consideran su autoestima más baja que los alumnos de género masculino, además, encontramos que existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Los alumnos que han suspendido alguna asignatura consideran tener una autoestima menor que los alumnos que no han suspendido ninguna asignatura pero no encontramos diferencias significativas.

La autoestima de los alumnos que han suspendido curso es menor que la autoestima en alumnos que no han suspendido curso, pero no encontramos diferencias significativas.

8. Referencias bibliográficas

Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.

Alderfer, Clayton P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4 (2), 142–175.

Alonso Tapia, J. (1992 a). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Alonso Tapia, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

Alonso Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.

Anderman, L.H. y Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

Atkinson, J. K. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton: Van Nostrand.

Azcárate, D.O., Ruíz, M. y Victor, M. (2011). La evaluación en el aula de primaria. Factor clave para el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (2), 212-220.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84,191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Beltrán, A. y La Serna, K. (2008). *¿Qué explica el rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico*. Universidad del Pacífico.

Braden N. (1983). *Honoring the self*. Los Angeles: Tarcher.

Branden, N. (2001). *La psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós.

Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos*. Bilbao: Mensajero S.A.

Burns D. (1985). *Feeling Good*. Nueva York: Signet.

Byrne, B (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35,201-215.

Calvo, E. (2012). *Factores determinantes del fracaso escolar. Análisis de La Rioja en el contexto español*. La Rioja: Universidad de la Rioja.

Calvo-Bara, L. (2013). *Fracaso escolar en tercer ciclo de primaria: propuesta para su recuperación desde la Tutoría*. Trabajo fin de Grado. La Rioja: Universidad de la Rioja.

Carpenito, L. J. (1995). *Manual de diagnósticos de enfermería*. Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.

Cerezo, M.T., Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Jaén. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 , 97-112.

Cirino Gerena, G. (2003). *Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases*. *Perspect. psicol.*, vol.3-4, p.78-82. ISSN 1992-4690

Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cruz González, S., Romero Villeda, D. De Iturbide Romo, M.J., Ortiz M. M.A., Miranda Salazar, M.A. y Bezanilla, J.M. (2012). La deserción escolar como resultado de las percepciones y expectativas académicas para el trabajo escolar. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 13, 206-223.

De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.

De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 275-310). Orlando, Florida: Academic Press.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Publishing Co. Japanese Edition, Tokyo: Seishin Shobo, 1980.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11(4)*, 227-268.

Dweck, C y Elliot, D. S. (1983). *Achievement motivation*, en P. H. Mussen (gen.ed) y E.M. Hetherington (vol. ed.). *Handbook of child psychology, Vol IV: Social and personality development* (pp.643-691), Nueva York, Wiley.

Díaz, R. y Sierra, M. (2008). Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la marginación. En *Acciones e Investigaciones Sociales, 25*, 129-143.

Díaz-Aguado, M^a. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M^a. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.

Díaz-Aguado, M^a. J. y Baraja, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, MEC.

Eccles, J.S, Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2)*, 1-15.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goal. *Educational Psychologist 34(3)*, 169-189.

Elliot, A.J. y Covington, M.V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review, 13 (2)*, 73-92.

Fernández, J.J. y Rodríguez, J.C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo económico*, 14.

Fernández-Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "la Caixa".

Ford, M.E. y Nicholls, C.W. (1991). Using goals assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. En Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds.): *Advances in motivation and achievement*, vol. 7 (pp. 51-84). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Fox, D.J. (1970). Estudio del proceso de aprendizaje: Un modelo para la identificación de variables críticas. *De Educación*, 75, 45-52.

Freud, S. (1915). *Los instintos y sus destinos*. Obras Completas, Tomo I (pp. 1035-1045). Madrid: Biblioteca Nueva (1967).

Fuentes, A, Carpintero, E, Martínez, J.L., Soriano, S y Hernández, A (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12, 113-127.

Furneau, W.D. (1961). *The chosen few: An examination of some aspect of University Selection in Britain*, Londres: Oxford University Press.

Gabelko, N.H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.

García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

García-Cruz, R., Guzmán Saldaña, R. y Martínez Martínez, J.P. (2006). Tres aristas de un triángulo: bajo rendimiento académico, fracaso y deserción escolar, y un centro. *El Adolescente*, 1, (2), 8-33.

Garrido Gutiérrez, I. (1995). Motivación biológica. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 453-471). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Garrido-Gutiérrez, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente. (2006) Estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 51-62.

González-Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.

González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

González Torres, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.

Hilke, E. V. y Conway, G.C. (1994). *Gender equity in education*. Indiana: Reports-Descriptive.

Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: a theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53 (1), 5-54.

Kling, K.C., Hyde, H.S., Showers, C.J. y Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.

Licht, B.G. (1992). The achievement related perceptions of children with learning problems. A developmental analysis, en D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Student perceptions in the classroom* (pp 49-72). Hillsdale, Nueva York, Lawrence Erlbaum.

Logan, Frank A. (1981). *Fundamentos de aprendizaje y motivación*. México: Trillas.

Lundi, B, Field, T, Mc Bride, C, Field, C y Largies, S (1998). Same-sex and opposite-sex best friend interactions among high school Juniors and Seniors. *Adolescence*, 33, 279-289.

Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.

Mahmoud, A. Wahba y Lawrence G. Bridwell. (1976). *Maslow Reconsidered: A Review of Research on the Need Hierarchy Theory*. New York.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Laboratorio de alternativas.

Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Marchesi, A. (Ed.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (25-27). Madrid: Alianza.

Martínez, A.M., Padilla, D., López, R., Ruiz, I. y Pérez, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 533-540.

Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos S.A.

McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Londres: Scott, Foresman, and Company.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. y Lowell, E.L. (1953): *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Meece, J.L. y Holt, K (1993). A pattern analysis of students' achievement goal. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.

Montes, I. y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pre-grado de la Universidad de EAFIT*. Perspectiva cuantitativa. Grupo de estudios en economía y empresa. Departamento de desarrollo estudiantil, Universidad EAFIT.

Nisan, M. (1990). Motivation to be educated: Sense of obligation in the classroom". En H.Mandl, E. De Corte, N.S. Bennett y H.F. Friederich (Eds.): *Learning and Instruction: European Research in a International Context, vol. 2.1. Social and Cognitive Aspects of Learning and Instruction* (pp. 533-546). Oxford: Pergamon Press.

Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Connition and Instruction*, 5, 269-287.

Núñez, C., Fontana, M. y Pascual, I. (2011). Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico. *Education & Psychology*. Madrid: EOS.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.

Oldfather, P. (1991). When the bird and the book disagree, always believe the bird: Children's perspectives of their impulse to learn. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Ortega, R., Del Rey, R. y Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y diálogo*. Cruz Roja Juventud [Guía de Orientación].

Oyarzún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E. y Oyarzún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.

Parra, A y Oliva, A (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 309-330.

Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18, 141-159.

Pelechano, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. *Psico. Gral. y Aplicada*, 114-15, 69-86.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich. *Advances in Motivation and Self-regulatory Processes*, 7, 371-402. Greenwich, CT: JAI Press.

Raffini, J.P. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.

Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston: Allyn and Bacon.

Richard, M., Ryan and Edward L., Deci, E.L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 1, 68-78.

Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-tau, s.a. ediciones.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Hughton Mifflin.

Roser, R.W, Midgley, C. y Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Ryan, R.M., Connell, J.P. y Grolnick, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school. En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.): *Achievement and motivation: A social-development perspective*, 167-188. Nueva York: Cambridge University Press.

Ryan, A.M. y Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.

Ryan, A.M., Pimprich, P.R. y Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?. *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.

Sánchez Hernández, O., Xavier Méndez, C., Garber, J. (2009). La promoción de la curiosidad de los estudiantes para participar en un programa preventivo. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*. APCS, 5, 29-39.

Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Modelo, M.M. y Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.

Santos-Rego, M. A. & Lorenzo-Moledo, M. (2009 a). Inquietudes acerca de la formación intercultural del profesorado. Una contribución situada. *Adaxe* 21, 49-63.

Skinner, E.A., Wellborn, J.G. y Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

Smith, L., Sinclair, K.E. y Chapman, E.S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: an Australian senior school student study. *Contemporary educational psychology*, 27, 471-485.

Stagner, R. (1933). The relation of personality to academic aptitude and achievement. *Educational Research*, 26, 648-60.

Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1), 45.

Urdu, T., Midgley, C. y Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.

Urdu, T.C. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn?. *Educational Psychology Review*, 23(2), 115-138.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J.C. González-Pienda, A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.

Vallerand, R.J., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vernon (1950). *The Structure of Human Abilities*. Wiley. Nueva York.

Weinstein, R.S. y Middlestadt, S. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 421-431.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.

Wilgenbush, T y Merrel, K.W (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.

Woolfolk, Anita (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. pp 669.

Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. New York: Wiley.

Zapata, L., De Los Reyes, C., Lewis, S. y Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología desde El Caribe*, 23, 66-82.