



La motivación académica

Trabajo de Fin de Máster

Noelia García López

Universidad de Almería

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria

Especialidad de Economía, Empresa y Comercio

Tutora: Elvira del Milagro Sáez González

2013

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	4
2.	CONTEXTUALIZACIÓN Y RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS.....	5
3.	JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	8
3.1.	LA MOTIVACIÓN.....	8
3.2.	LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA.....	11
3.2.1.	<i>Modelos y teorías sobre la motivación académica.....</i>	12
3.2.1.1.	<i>El valor de las tareas.....</i>	12
3.2.1.2.	<i>Metas académicas.....</i>	14
3.2.1.3.	<i>Autoconcepto.....</i>	15
3.2.1.4.	<i>Autoeficacia, expectativas de resultado y responsabilidad.....</i>	17
3.2.1.5.	<i>Atribuciones.....</i>	20
3.2.2.	<i>Otros determinantes de la motivación académica.....</i>	25
3.2.3.	<i>Evolución histórica de los instrumentos de medida de la motivación académica.....</i>	26
3.3.	EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	30
3.3.1.	<i>Indicadores de rendimiento académico.....</i>	32
4.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
5.	METODOLOGÍA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	34
6.	DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
6.1.	PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
6.2.	ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS ESTUDIOS.....	35
7.	RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	46
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	48

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. INDICADORES MOTIVACIONALES.	10
TABLA 2. VALOR DE LAS TAREAS (ECCLES ET AL.)	13
TABLA 3. PATRONES ADAPTATIVOS QUE AUMENTAN O DISMINUYEN LA MOTIVACIÓN. 23	
TABLA 4. DENOMINACIÓN DE LAS ESCALAS DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN CORRESPONDIENTES A LOS DISTINTOS FACTORES DEL CUESTIONARIO MAPE, CON INDICACIÓN DE LAS ESCALAS DE PRIMER ORDEN QUE INTEGRAN CADA UNA DE LAS DE SEGUNDO ORDEN.....	29
TABLA 5. COMPARACIÓN DE OBJETIVOS.....	36
TABLA 6. COMPOSICIÓN DE LAS MUESTRAS.	37
TABLA 7. COMPARACIÓN DE RESULTADOS.	39
TABLA 8. INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN EL RENDIMIENTO.	41
TABLA 9. COMPARACIÓN GLOBAL DE LOS ESTUDIOS.	43

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. METAS DE RENDIMIENTO Y METAS DE APRENDIZAJE.	14
FIGURA 2. ELEMENTOS CLAVE EN EL ESTUDIO DEL AUTOCONCEPTO.	16
FIGURA 3. PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA O AUTOEFICACIA.	18
FIGURA 4. ¿CÓMO CONSEGUIR ALTOS NIVELES DE ADAPTACIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE?	20
FIGURA 5. DIMENSIONES DE LAS CAUSAS SEGÚN WEINER.	22
FIGURA 6. COMPONENTES Y CONCEPTOS RELATIVOS A LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA (PINTRICH Y DE GROOT, 1990).	24

1. INTRODUCCIÓN.

En los últimos años la motivación de los alumnos/as hacia el aprendizaje se ha convertido en un tema de elevada importancia en la educación. Continuamente aparecen artículos de prensa en los que se alerta de los elevados niveles de fracaso escolar españoles o de los altos porcentajes de abandono escolar prematuro que se dan en España. Un claro ejemplo son los siguientes artículos recientes:

- *“Bruselas está muy preocupada por el fracaso escolar en España”*, por Eliseo Oliveras. Publicado en elPeriódico.com el 11 de febrero de 2012.
- *“España duplica la tasa de abandono escolar de la UE”*. Publicado en ABC el 14 de mayo de 2012.
- *“El abandono escolar de los jóvenes en España dobla la media europea”*. Publicado en ELMundo.es el 14 de mayo de 2013.

Según datos del Instituto de Estudios Económicos (IEE) a partir del último estudio de la oficina estadística Eurostat, el índice de abandono escolar de los jóvenes en España en 2012 ascendió a un 24'9%, cifra que supuso el doble de la media europea. Sin embargo, esta cifra denota una bajada de cuatro puntos porcentuales respecto a los datos que se registraron respecto a dicho índice en el año 2010 (28'4%). Según el IEE dicha bajada no se debe a un cambio en el sistema educativo, si no que se trata fundamentalmente de una consecuencia de la crisis económica que vive el país. Estos datos nos hacen reflexionar acerca de cuáles son las causas que provocan estos niveles de abandono escolar, entre las cuales, una de las más interesantes puede ser la motivación de los alumnos.

La motivación está muy relacionada con el aprendizaje y con el rendimiento académico. A priori podemos suponer que son muchos los factores que pueden influir en la motivación de los alumnos/as, tanto factores personales como contextuales o sociales, tales como las expectativas, las reacciones afectivas, el ambiente, las metodologías didácticas, la actitud del profesor, la materia de estudio, etc. A este respecto, en los últimos años se han llevado a cabo numerosas investigaciones con el propósito de concretar cuáles son los factores que influyen en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje (Menec, 1997; Manassero y Vázquez, 1997, 1998; Wentzel, 1998; Mendiri y Arias, 2002; Schiltz, 2004; Broc, 2006). Del mismo modo, diversos autores afirman que a pesar de ser el rendimiento académico un fenómeno

motivado por múltiples factores, los aspectos referentes al alumno, en especial los motivacionales, influyen con mayor fuerza en el desempeño académico (Martínez, 2004).

El objetivo que se persigue con la realización de este trabajo es “estudiar la relación entre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y el rendimiento académico”. Para ello utilizaremos información secundaria procedente de distintos estudios elaborados por diferentes autores y publicados por distintos organismos públicos y privados competentes en este tema. Para la consecución del mencionado objetivo el trabajo se estructura en ocho epígrafes. Tras esta pequeña introducción, en el epígrafe segundo contextualizaremos el trabajo y explicaremos su relación con las prácticas realizadas en el centro educativo. Posteriormente en el tercer epígrafe nos centraremos en la justificación teórica, aclarando distintos aspectos teóricos de la motivación, la motivación académica y el rendimiento académico. A continuación, en el cuarto epígrafe expondremos el objetivo de esta investigación. En el quinto epígrafe describiremos la metodología, técnicas e instrumentos de investigación que vamos a utilizar. Seguidamente, en el sexto epígrafe desarrollaremos la investigación. Por un lado presentaremos los estudios objeto de la investigación y, por otro lado, llevaremos a cabo un análisis comparativo de los mismos. En el séptimo epígrafe describiremos los resultados y conclusiones finales a las cuales hemos llegado con la elaboración de este trabajo y trataremos de elaborar unas recomendaciones. Finalmente, presentamos la bibliografía que ha sido consultada.

2. CONTEXTUALIZACIÓN Y RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS.

El presente trabajo se entiende como una última exigencia del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria y ha sido elaborado una vez concluido el período de formación teórica y las prácticas desarrolladas en el centro de secundaria. Así, al tratarse de un trabajo de fin de máster, tiene una alta relación con las prácticas docentes desarrolladas en el centro de secundaria. A continuación se explica cómo se ha forjado dicha relación.

El período de prácticas tuvo lugar en el I.E.S. Cura Valera de Huércal-Overa. El centro se ubica en el centro urbano del municipio, situado éste, en la zona del levante de

la provincia de Almería, a 115 kilómetros de la capital de provincia y, también a una distancia similar de la ciudad de Murcia, los dos núcleos importantes de población más cercanos. La duración de las prácticas fue aproximadamente de un mes y se ubicaron al inicio del tercer trimestre del curso académico, concretamente desde el 9 de abril hasta el 10 de mayo de 2012.

Las prácticas se desarrollaron en un grupo-clase que cursaba la materia de “Economía”. Ésta materia corresponde al primer año de la etapa de Bachillerato y concretamente se trata de una materia de modalidad propia del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales que se compone de cuatro horas semanales de clase.

El grupo-clase estaba formado por 25 alumnos/as, de los cuales tres eran de origen sudamericano. Referente al género, diez de ellos eran varones y quince féminas. En general, las alumnas contaban con una media aritmética de aprobados superior a los alumnos (en la segunda evaluación aprobaron todas las alumnas frente a tres alumnos aprobados). No presentaban dificultades significativas en el aprendizaje de la materia. No obstante, el absentismo y la falta de interés por los estudios en general provocaban dichos resultados negativos. En general, el clima en clase era el adecuado, aunque había dos casos exclusión (dos alumnas) por parte de la mayoría del grupo, debido a la timidez o menor desenvolvimiento a la hora de expresarse de dichas alumnas.

Imagen 1. Grupo-clase en I.E.S. Cura Valera.



Fuente: Página web del I.E.S. Cura Valera.

Las prácticas se estructuraron en dos etapas, una primera etapa de observación y una segunda etapa de docencia. Durante el transcurso de estas dos etapas se elaboraron unos diarios de prácticas que reflejaban el día a día en el aula. Concretamente durante el período de observación se tomaron numerosas anotaciones con objeto de analizar la actitud de los alumnos/as en clase. En resumen, se pudo apreciar que los alumnos/as:

- Sólo en ocasiones atendían a las explicaciones de la profesora, ya que por norma general no lo hacían.
- Interrumpían la clase continuamente. Por una parte intentaban entretener a la profesora al inicio de las sesiones proponiendo el debate de temas sin ninguna relación con los contenidos de la materia, con el propósito de evitar comenzar con los contenidos programados para la sesión. Por otra parte, los alumnos/as hablaban, comentaban o reían con sus compañeros de mesa durante el transcurso de las sesiones.
- No mostraban demasiado interés por los contenidos de la materia. No se podía apreciar ningún tipo de curiosidad por lo que se les explicaba, no se interesaban y asumían la economía como algo abstracto que no tenía ninguna relación con sus intereses.
- Hacían caso omiso a las indicaciones de la profesora a la hora de proponerles tareas a resolver en clase. Incluso, utilizaban el tiempo de las sesiones para hacer actividades de otras materias. Además, como norma general, sólo un par de alumnos/as hacían las actividades propuestas para realizar fuera del horario de clase.
- Referente a la asistencia, normalmente se registraban entre cuatro y ocho faltas de asistencia por sesión sin ningún motivo justificado.

Ante esta situación, lo que más destacaba desde el primer momento fue la falta de interés, la apatía y la desidia que mostraban los alumnos/as. Aunque en el grupo-clase no había alumnos/as que presentaran malas conductas, ni existían casos de alumnos/as con problemas significativos ante el aprendizaje, ni las relaciones entre compañeros/as de clase eran malas, ni había constancia de la existencia de alumnos/as con situaciones familiares complicadas; a pesar de todo ello, el rendimiento de los alumno/as era pésimo y de ello eran prueba los resultados de las evaluaciones. Teniendo en cuenta todos estos argumentos, todo apuntaba a que el bajo rendimiento de los alumnos/as y los problemas

de absentismo que presentaban podían deberse, entre otras causas, a la indiferencia y la poca motivación que mostraban hacia al aprendizaje.

De esta forma, se decidió que el tema central del Trabajo de Fin de Máster debía ser “la relación entre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y el rendimiento académico”, puesto que basándonos en la experiencia en las prácticas, podría existir una estrecha relación entre ambos conceptos, la cual podría ser una de la causas del problema que aflora con fuerza en la educación secundaria y que provoca consecuencias desastrosas para la educación de los jóvenes en particular y para la sociedad en general. Respecto a este tema, nos podrían surgir numerosas cuestiones, tales como: ¿qué es exactamente la motivación académica? ¿Cómo se justifica teóricamente? ¿Qué factores le afectan? ¿Cómo se mide? ¿Qué se entiende por rendimiento académico? ¿En qué grado o de qué forma afecta la motivación al rendimiento académico?, etc. A lo largo del trabajo intentaremos dar respuesta a éstas y otras cuestiones que giran en torno al tema central.

En el siguiente epígrafe se esboza el marco teórico de la motivación académica y del rendimiento académico, con el propósito de plantear una base sólida sobre la cual sostener esta investigación.

3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.

3.1.LA MOTIVACIÓN.

Según el Diccionario de la Real Academia Española la “motivación” es un ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. A continuación se recogen una serie de aportaciones recientes de diferentes autores al concepto de “motivación”:

- Para *Vallerand y Thill (1993)* la motivación es un constructo hipotético utilizado para describir las fuerzas ya sean externas, internas o una combinación de ambas que producen el inicio, la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta.
- *J. A. Huertas (1997)* la entiende como una acción intencional dirigida a metas.
- Según *Bueno (2004)*; *Menec (1997)* comúnmente se entiende por motivación aquella fuerza que mueve al ser humano a realizar algo determinado, implicando de lleno la dimensión volitiva, el querer.

- *Manassero y Vázquez (1998)* apuntan que la motivación es un constructo no observable directamente y cuya importancia reside, entre otros factores, en su capacidad explicativa y predictiva de la conducta humana en diferentes situaciones y contextos.
- Según *Bisquerra (2000)* “la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” (p. 165).
- *Ryan y Deci (2000b)* consideran que la motivación hace referencia a la energía, a la dirección, a la persistencia y a la consecución de un resultado final, aspectos que conciernen tanto a la activación como a la intención.
- *Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002)* entienden que la motivación hace referencia a un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta.
- *Fernández-Abascal, Palmero y Martínez-Sánchez (2002)* consideran que la motivación se refiere a un proceso adaptativo, que es resultado del estado interno de un organismo que le impulsa y le dirige hacia una acción en un sentido determinado. Para estos autores, la motivación es un proceso básico relacionado con la consecución de objetivos que tienen que ver con el mantenimiento o mejora de la vida de un organismo.
- Según *Santrock (2002)*, la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).
- *Ajello (2003)* señala que la motivación debe ser entendida como la trama que sostiene el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para la persona y en las que esta toma parte.
- *Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004)* apuntan a cerca de la motivación, “podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (p. 5).
- *Trechera (2005)* explica que, etimológicamente, el término motivación procede del latín *motus*, que se relaciona con aquello que moviliza a la persona para

ejecutar una actividad. De esta manera, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se plantea un objetivo, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta, con el propósito de lograr una meta.

- Para *Pintrich y Schunk (2006)* la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.
- *Burón (2006, 147)* señala que la motivación es una intención que mira hacia el futuro, es lo que mueve a actuar.

Si analizamos, las definiciones anteriores podemos observar que la mayoría tienen un denominador común, definen la motivación como aquello que afecta a la conducta y declaran la existencia una serie de aspectos o indicadores que caracterizan la motivación y que nos indican de qué forma o en qué medida influye en la conducta. En la **Tabla 1** se expone la concreción de dichos indicadores por parte de éstos y otros autores.

Cabe destacar la complejidad del proceso de motivación debido a la dificultad de determinar el conjunto de procesos que hacen que aparezcan los indicadores motivacionales. Por tanto, nos adentramos en un marco teórico algo complejo e indeterminado, de hecho autores como Martín-Albo y Núñez (1999) consideran que el marco conceptual de la motivación se encuentra estancado debido a cuatro causas: la falta de un modelo integrador, la utilización de muestras deficientes, la dispersión investigadora y la utilización de instrumentos de medida inadecuados.

Tabla 1. Indicadores motivacionales.

AUTOR	INDICADORES MOTIVACIONALES				
Vallerand y Thill (1993)	Inicio	Dirección	Intensidad	Persistencia	
Bisquerra (2000)	Activación	Dirección	Intensidad	Coordinación	
Ryan y Deci (2000b)		Dirección	Energía	Persistencia	Consecución
Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002)	Activación	Dirección		Persistencia	
Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004)	Inicio	Dirección	Intensidad	Perseverancia	
Pintrich y Schunk (2006)	Elección	Tiempo	Esfuerzo	Persistencia	Logro o resultado

Fuente: Elaboración propia.

Una vez definida la motivación en general, vamos a delimitar un poco más este concepto centrándonos en el siguiente epígrafe en la motivación académica o motivación hacia el aprendizaje de los alumnos.

3.2.LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA.

Es interesante profundizar en la motivación académica, debido a la significativa relación entre motivación y aprendizaje o rendimiento. Es cierto que durante años las investigaciones sobre aprendizaje escolar han estado dirigidas prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, desde diferentes perspectivas, la necesaria interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2000).

Cabe destacar que la relación entre aprendizaje y motivación no se comprobó de forma experimental hasta principios del siglo pasado. Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron este descubrimiento y hacia 1920 se reconoció la motivación como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

La motivación académica se ha estudiado desde diferentes enfoques. Aquellos que han tenido más trascendencia son:

- Conductista. Se centra en las recompensas y los castigos que dirigen la conducta del estudiante.
- Cognitivista. Explican la influencia de las atribuciones, las percepciones de logro y la autoeficacia sobre la conducta hacia el estudio.
- Humanista. Detecta como reguladores de la motivación los motivos intrínsecos y el proyecto de vida.

Los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación académica como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García et al., 1998).

En definitiva, la motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas. Cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas. Afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. Ambas variables que actúan en constante interacción con variables contextuales o sociales con a fin de

complementarse y hacer eficiente la motivación, tan esencial dentro del ámbito escolar (González, 2005).

Por tanto, es evidente que la motivación de los alumnos afecta al proceso de aprendizaje, a la vez que las variables del aprendizaje (cognitivas y afectivas) influyen en la motivación. Así, se puede considerar que la motivación es un medio importante para conseguir el aprendizaje.

El análisis teórico y conceptual sobre la motivación hacia el aprendizaje no ha presentado una única perspectiva posible y la multiplicidad de enfoques lleva a que en la actualidad, no exista un único marco teórico que sea lo suficientemente sólido para unificar los distintos enfoques conceptuales sobre esta temática (Pintrich en González Cabanach y otros, 1996; 45).

Lo que hoy se entiende como motivación académica, definida como el conjunto de procesos implicados en el inicio, dirección y mantenimiento de la conducta, es decir, lo que permite poner en acción una conducta y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta, es el resultado de una serie de planteamientos teóricos e investigaciones realizadas en torno a la motivación, (Suárez y Fernández, 2004:96) intentando encontrar las causas que expliquen el por qué de la conducta motivada.

En definitiva, para entender la motivación académica en su conjunto es necesario estudiarla abordando los múltiples enfoques teóricos existentes, que a su vez darán lugar a un gran número de conceptos relacionados con la motivación académica, que servirán para entenderla. A continuación, se presentan las aportaciones que distintos autores han aportado desde la década de los sesenta -momento en el que comienza a imperar el enfoque cognitivo de la motivación- para abordar la variabilidad conceptual de la motivación académica.

3.2.1. Modelos y teorías sobre la motivación académica.

3.2.1.1.El valor de las tareas.

En el año 1964 Atkinson planteó la *teoría de la motivación de logro* por la cual proponía que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos determinantes situacionales fundamentales de la motivación de logro. Así, definió el *valor del incentivo* como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una determinada tarea.

En el año 1982, Feather amplió la definición de valor de logro que propuso Atkinson y consideró los valores como creencias centrales sobre lo que el sujeto debería o no debería hacer. Estos valores estarían influenciados por las reglas sociales y por las

necesidades psicológicas. Guiarían el comportamiento del sujeto en cada contexto, de tal forma que sujetos con diferentes valores asignarían distinto atractivo a las mismas actividades, por tanto, los valores influirían también en la motivación para alcanzar cierta meta. Además, apuntó cómo la probabilidad de lograr una determinada meta influía en el comportamiento. Es decir, si las expectativas de éxito son altas el individuo se implicará en la actividad, en cambio si las expectativas indican fracaso no la adoptará.

En el año 1983, Eccles et. al., plantearon un modelo que explicaba el rendimiento y la elección de las metas a través de las expectativas individuales y los valores del individuo. Su mayor contribución, fue la ampliación de la definición del valor de las tareas, distinguiendo entre cuatro aspectos: *el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste* (véase la **Tabla 2**).

Tabla 2. Valor de las tareas (Eccles et al.)

VALOR DE LAS TAREAS	
Valor de logro	Importancia que se da a hacer bien una determinada tarea. Si el estudiante le da mucha importancia al éxito en una materia, estará muy comprometido con las actividades de dicha materia.
Valor intrínseco o interés	Interés que un individuo presenta por una materia, o la satisfacción que le supone realizar dicha tarea. Según Krapp, Hidi y Renninger (1992), se puede distinguir entre interés situacional e interés por el tópico.
	<p>Interés situacional: viene dado por distintos aspectos de las situaciones que las hacen más atractivas para el individuo (novedad, intensidad,...).</p> <p>Interés por el tópico: interés más o menos estable del individuo por determinados tópicos, tareas o contextos (preferencias).</p>
Valor de utilidad	Valor de la tarea en relación a las metas futuras del individuo (académicas o sociales). Este valor está más relacionado con razones extrínsecas, es decir, con el interés por hacer una tarea no por el valor que tiene en sí misma sino para alcanzar algún estado final deseado.
Valor de coste	Aspectos negativos que supone el compromiso con las tareas (los términos emocionales negativos o el esfuerzo para obtener éxito en la tarea).

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1.2. Metas académicas.

En las últimas décadas, una de las líneas de investigación centrales en el estudio de la motivación académica es la relativa al *enfoque de las metas académicas*, planteado por varios autores como Dweck (1986), Nicholls (1984), Ames (1984), etc. Esta relevancia se debe a su importancia en la explicación de la cognición, el comportamiento y el afecto.

Las *metas académicas* se definieron como el propósito del compromiso con la tarea, que establece el marco general mediante el cual los sujetos interpretan y experimentan los contextos de logro. Así, las metas se han considerado predictores importantes de numerosos procesos de logro y de resultados (Cabanach et al., 1996). Se ha distinguido entre estudiantes que sostienen *metas de aprendizaje* (también llamadas metas centradas en la tarea o metas de dominio) para incrementar su capacidad y aquellos que optan por *metas de rendimiento* (también llamadas metas centrados en el yo o metas de capacidad) para demostrar su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiante, 2000).

A finales de los noventa, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) propusieron un marco tridimensional para las metas académicas (véase la **Figura 1**).

Figura 1. Metas de rendimiento y metas de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia a partir de Núñez (1998).

El constructo metas de rendimiento presentaba dos formas de regulación: una de aproximación y otra de evitación, creándose, por tanto, tres metas académicas independientes.

Se cree que cada una de estas metas conducen a unos resultados concretos, de hecho, Elliot et al. (1999), postularon que las metas de aprendizaje predecían positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las metas de aproximación al rendimiento predecían positivamente el procesamiento superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes; y las metas de evitación del rendimiento predecían positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo.

Por otra parte, Pintrich (2000a, 2000b) propuso una división de las metas de aprendizaje similar a la de las metas de rendimiento. Así, las metas de evitación de aprendizaje se dirigirían a evitar “el no aprendizaje o comprensión”, es decir, las tareas se enfocaban a evitar hacerlo mal en relación con uno mismo o en relación a la tarea. Aunque, cabe destacar que la evitación del aprendizaje se encuentra en un contexto teórico indefinido.

Respecto a la evitación de las metas de aprendizaje, algunos investigadores como Meece et al. (1988) y Nicholls et al, (1989) propusieron otro tipo de metas “*evitación del trabajo*”, dirigidas a la evitación de la dedicación de esfuerzo a la tarea.

Es de interés mencionar que los estudiantes pueden perseguir múltiples metas, no tienen porque orientarse a una de ellas en concreto. Y además de las metas de rendimiento, las de aprendizaje y las de evitación del trabajo, los estudiantes pueden perseguir otras muchas, entre ellas, las *metas sociales*. De hecho, hay una amplia evidencia de que los estudiantes que persiguen determinadas metas sociales en la escuela triunfan académicamente (Wentzel, 2001).

3.2.1.3. Autoconcepto.

El “yo” desempeña un papel central tanto en la motivación como en el aprendizaje autorregulado y así lo destacan la mayoría de los enfoques teóricos sobre motivación (González et al., 1997; Núñez y González, 1996; Núñez et al., 1998).

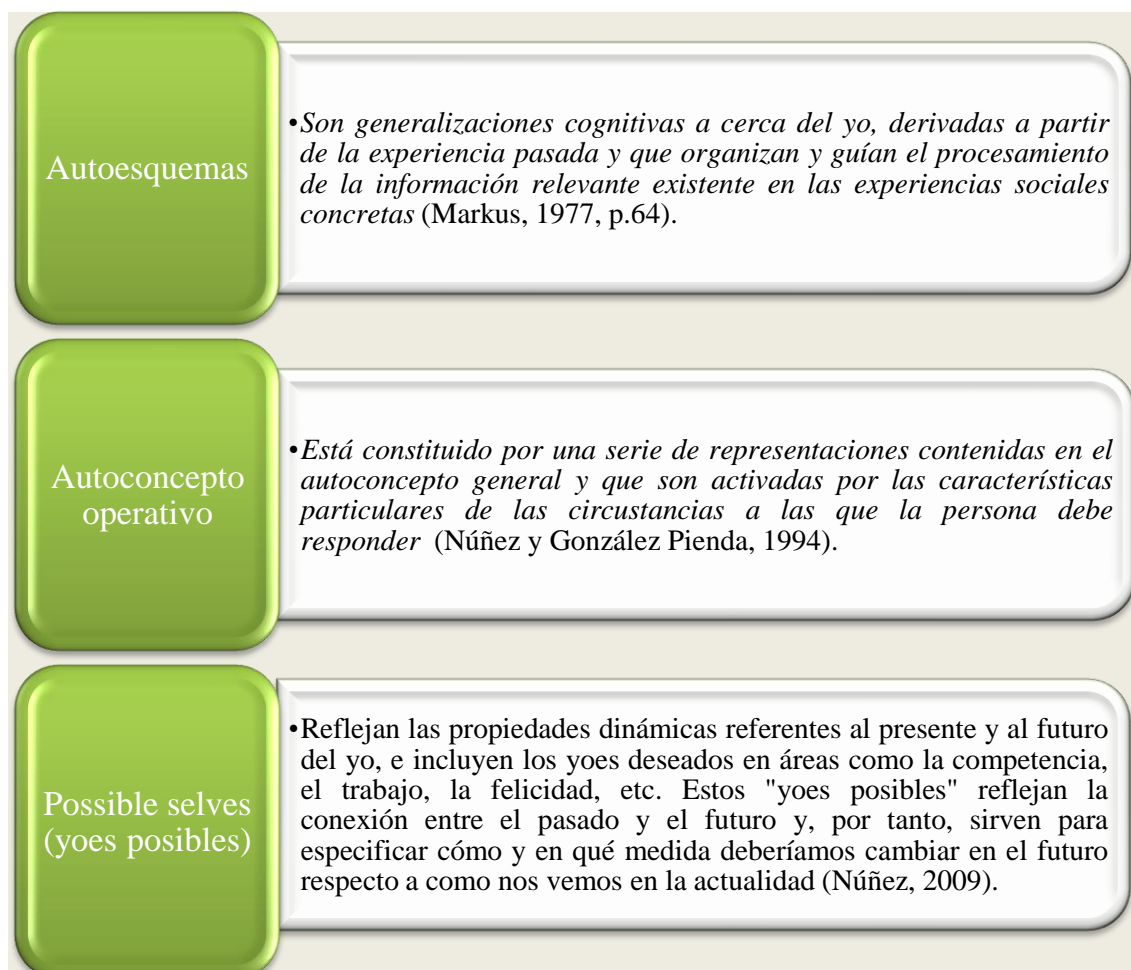
Partiendo de la definición de *autoconcepto* como el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, se puede afirmar que el autoconcepto guía y dirige la motivación. También se puede considerar el autoconcepto desde una perspectiva funcional como el resultado de un proceso de

análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los “otros significativos” (fuente de carácter social que incluye tanto a los padres, como a profesores e iguales y que proporciona al individuo información autorreferente que le permitirá realizar inferencias acerca de sí mismo). Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras capacidades, logros, preferencias, valores, metas, etc.

En definitiva, se puede decir que el autoconcepto está formado por *autopercepciones* (vertiente descriptiva o autoimagen), por la *valoración de las mismas* (vertiente valorativa o autoestima) y por la influencia que ejerce sobre él el *feedback de los otros significativos*. Cabe destacar la naturaleza subjetiva (creencias) del autoconcepto, su carácter dinámico y su organización interna (Núñez et al., 1998).

En el estudio del autoconcepto se pueden destacar tres conceptos clave: *los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posibles yoes* (véase la **Figura 2**).

Figura 2. Elementos clave en el estudio del autoconcepto.



Fuente: Elaboración propia.

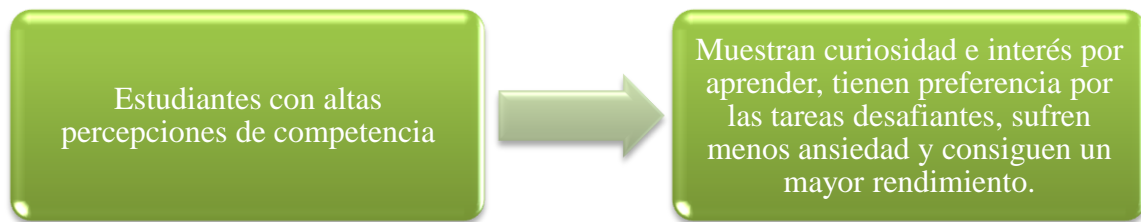
Desde la perspectiva de los autoesquemas, el autoconcepto se concibe como *un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato* (Markus et al., 1985, p. 1495). Por tanto, podría decirse que, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del individuo, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta.

El autoconcepto operativo es importante en las situaciones concretas ya que está implicado directamente en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en ese momento. Así, al estar más vinculado con las experiencias concretas, el autoconcepto operativo es mucho menos estable y más modificable que el autoconcepto general; de ahí que posibles modificaciones en el autoconcepto general estarían explicadas por los cambios que pudieran producirse en algunos de los posibles autoconceptos operativos. Pero como tales cambios no suelen suponer una excesiva discrepancia para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable (Valle et al., 1998).

Cabe destacar dos afirmaciones relevantes a cerca de los “*posibles yoés*”, por un lado pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia y de competencia percibida. Y por otro lado pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia que se producen en ocasiones entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí misma, ya que los “*possible selves*” son aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo.

3.2.1.4. Autoeficacia, expectativas de resultado y responsabilidad.

Según Harter (1992) la *percepción de competencia o autoeficacia* es un factor determinante de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los estudiantes muestran en el aula (véase **Figura 3**).

Figura 3. Percepción de competencia o autoeficacia.

Fuente: Elaboración propia.

Bandura (1982a) postula que cuando los estudiantes muestran una baja percepción de competencia frente al desarrollo de una determinada actividad, pueden tender a evitar participar en dicha tarea, dedicar menos esfuerzo, persistir menos ante las dificultades y obtener un rendimiento más bajo que aquellos que se sienten eficaces. Es decir, la percepción de competencia influye también en los índices de esfuerzo y persistencia. A este respecto hace una interesante reflexión Stipek afirmando que si el individuo cree que puede triunfar influirá más en su esfuerzo que poder triunfar realmente.

Es importante resaltar, que los individuos no crean su percepción de competencia directamente con la información que reciben del exterior, sino que previamente hacen una selección, valoración e integración de la misma (juicios de autoeficacia). Por tanto, la percepción de competencia no tiene porque afectar de la misma forma a todos los comportamientos. Así, habitualmente no afecta a las tareas que requieran el empleo de estrategias y técnicas que son ampliamente dominadas por el estudiante (Bandura, 1982b). Es decir, un nivel alto de autoeficacia percibida no dará lugar a una actuación eficiente cuando el individuo carece de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta.

Como hemos explicado, la autoeficacia percibida es una valoración de la capacidad de uno mismo para organizar y llevar a cabo un tipo concreto de actuación, sin embargo, ésta no es la única creencia del individuo que puede influir en su conducta. Así, la *expectativa de resultado* es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias de una determinada actuación (Bandura, 1997). Es importante destacar que unas expectativas positivas de resultado no garantizan la implicación del alumno en el aprendizaje, ya que se puede dar la situación en la que a pesar de que el alumno tenga unas expectativas positivas de resultado porque cree que el profesor

valorará positivamente una determinada actividad, no se implique en llevarla a cabo porque considere que no tiene la capacidad necesaria (baja autoeficacia).

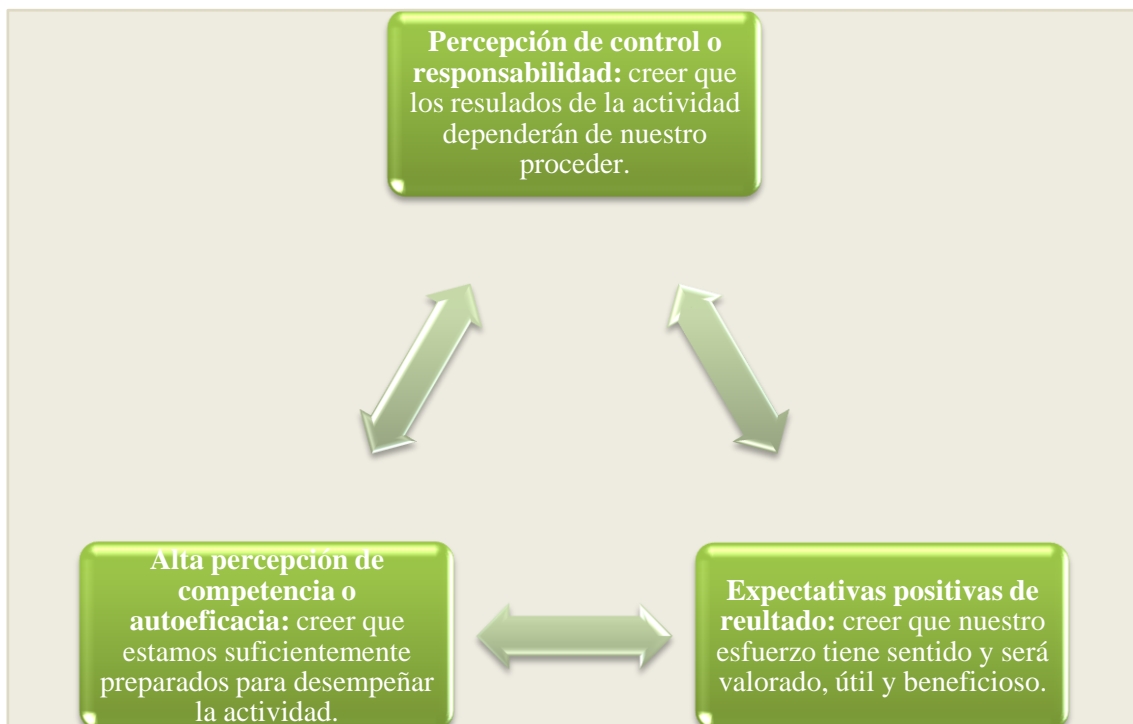
Por último, otra creencia del individuo que puede afectar a su comportamiento es la *percepción de control o responsabilidad*. Diferentes corrientes cognitivas han coincidido en la consideración del control percibido de la tarea y de los resultados como un componente importante en la motivación, considerando este control como un potente motivador o inhibidor de la conducta, en general, y del aprendizaje, en particular (Bandura, 1993; Schunk y Zimmerman, 1994).

En diversos estudios se ha constatado que este tipo de creencias afectan al desempeño académico al facilitar o disminuir el compromiso del alumno en el aprendizaje. La experiencia de control de la propia conducta o autodeterminación incrementa la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento. Por otro lado, la percepción de bajo control sobre los resultados académicos incide negativamente en las expectativas, la motivación y las emociones (DeCharms, 1984; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).

Además, la percepción de control de los alumnos puede verse afectada por el feedback del profesor (Skinner et al., 1990). Es decir, cuando el alumno cree que sus resultados dependerán de su actuación (esfuerzo, dedicación, empeño,...) se sentirá responsable de los resultados que obtenga pero con capacidad para cambiarlos (percepción de control alta). En cambio, si el alumno cree que los resultados son independientes de su comportamiento, es decir, que dependen de la suerte, de la voluntad profesor, etc. sentirá que su control es mínimo.

En definitiva, para que el alumno se sienta motivado es necesario conseguir cierta adecuación entre cada una de las creencias que hemos visto que pueden afectar a la conducta. (Véase la **Figura 4**).

Figura 4. ¿Cómo conseguir altos niveles de adaptación y motivación hacia el aprendizaje?



Fuente: Elaboración propia a partir de Núñez (2009).

3.2.1.5. Atribuciones.

Las reacciones afectivas y emocionales pueden ser relevantes en el contexto motivacional de los alumnos. Cuando hablamos de reacciones afectivas y emocionales nos referimos a situaciones tales como el rechazo por parte de un compañero de clase, el enfado con la familia, el orgullo por una tarea realizada, la aceptación por el grupo de trabajo en clase, etc. Según Graham (1996), dentro de estas emociones asociadas a contextos sociales se puede distinguir entre aquellas dirigidas a uno mismo y aquellas dirigidas a los demás, aunque ambas están entrelazadas.

Con objeto de explicar cómo se desarrollan dichas emociones y como afectan a la motivación vamos a basarnos en la *teoría de la atribución de Weiner* (1979, 1974, 1980, 1985, 1986). Weiner (2000) parte de la idea de que sentimos según cómo pensamos y que, por tanto, las cogniciones son condicionantes directos de las emociones. De tal forma que el comportamiento dependería tanto de pensamientos como de sentimientos.

La teoría de la atribución se sustenta en el principio de que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso, 1990). Esta tendencia a buscar las causas de ciertos acontecimientos constituye un agente motivador importante, ya que no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa

(Weiner, 1984), sino que ayuda a comprender y controlar los sucesos en cuestión. Según Pardo y Alonso (1990), aunque la teoría de la atribución de la motivación de logro es una teoría basada en la expectativa de meta y en el valor de la meta, ambos componentes sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida.

Concretamente el proceso atribucional se desarrolla de la siguiente manera:

- Se da un *resultado*, de éxito o de fracaso. El individuo valora dicho resultado e inmediatamente surge una *reacción afectiva* de satisfacción, si el resultado es positivo, o de tristeza y frustración, si el resultado es negativo.
- A continuación, si el resultado es inesperado, negativo o importante para el individuo, éste se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la *búsqueda de las causas* que originaron dichos resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina "*antecedentes causales*" (experiencias significativas para el individuo y que tienen relación más o menos directa con el resultado obtenido, la historia personal pasada, el autoconcepto del individuo, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.).
- *Concreción de las causas* que originaron los resultados. El individuo atribuye una serie de causas a los resultados obtenidos, según Weiner las más comunes son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea, aunque también pueden ser otras como el estado de ánimo, la fatiga o la ayuda por parte del profesor.
- *Características de la causa*. De estas características dependen realmente las atribuciones causales sobre la motivación, más que de la causa por sí misma. Las causas se pueden clasificar atendiendo a tres dimensiones: dimensión interna-externa, dimensión estable-inestable y dimensión controlable-incontrolable. (Véase **Figura 5**).

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, la atribución causal realizada ante un determinado resultado conlleva una determinada reacción afectiva que a su vez dependerá de si el resultado obtenido es de éxito o de fracaso. A continuación se detallan dichas reacciones.

Según Weiner (1986:114), *los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento*.

Figura 5. Dimensiones de las causas según Weiner.

Dimensiones causales		
<p>Interna-externa: cualquier factor causal puede considerarse que está dentro o fuera de la persona que hace la atribución. Se consideran internos la capacidad y el esfuerzo y externos la suerte y la dificultad.</p>	<p>Estable-inestable: son causas estables aquellas que se perciben como inalterables a lo largo del tiempo. Se consideran estables la capacidad y la dificultad e inestables el esfuerzo y la suerte.</p>	<p>Controlable-incontrolable: son causas controlables aquellas que están bajo nuestro control. Se consideran controlables el esfuerzo y la dificultad e incontrolables la capacidad y la suerte.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Normalmente la dimensión estable-inestable influye directamente en las expectativas de futuro.

- Si las personas atribuyen sus **resultados de éxito o fracaso a causas estables** (p.ej., la capacidad) pueden esperar que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la estabilidad de dicho factor causal).
- Si las personas atribuyen sus **resultados de éxito o fracaso a causas inestables** (p.ej., la suerte), poca esperanza puede tener de que esos mismos resultados se repitan en el futuro (debido a la inestabilidad de la causa).
- Si se atribuyen los **resultados de éxito a factores causales internos** influye en los sentimientos de “autoestima”, “autovalía” y en la “percepción de competencia” positivamente. En cambio si se atribuyen **resultados de fracaso a factores causales internos** influye en dichos sentimientos negativamente.
- Si se atribuyen los **resultados de éxito o de fracaso a causas externas** no tiene efectos sobre la “autoestima”, la “autovalía” o la “percepción de competencia”.
- Si se atribuye un **resultado de fracaso a causas incontrolables** por el individuo produce una reacción de “enfado”, “ira”, etc. en el individuo. En cambio, si se atribuye un **resultado de éxito a causas incontrolables** para el individuo produce una reacción de gratitud. En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

- Si se atribuyen **resultados de fracaso a una causa interna e incontrolable** (p.ej., falta de capacidad) provoca reacciones afectivas de "pena" y "vergüenza". En cambio, si se atribuyen dichos **resultados de fracaso a una causa interna y controlable** (p.ej., falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de “culpa” en el individuo, considerándose responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente.

González y Tourón (1992) apuntan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben. Así en la **Tabla 3**, se recogen estos patrones.

Tabla 3. Patrones adaptativos que aumentan o disminuyen la motivación.

RESULTADOS	FACTORES CAUSALES QUE AUMENTAN LA MOTIVACIÓN	
Éxito	<i>Internos y estables</i> (por ejemplo la capacidad).	
	<i>Internos, inestables y controlables</i> (por ejemplo el esfuerzo).	
Fracaso	<i>Internos y controlables</i> (por ejemplo el esfuerzo): el individuo se siente capaz de modificar las causas que han provocado ese resultado.	
	<i>Externos</i> (por ejemplo la dificultad de la tarea o la suerte): el individuo no se siente responsable de fracaso. Cree que no está en su mano evitar ese fracaso.	
	FACTORES CAUSALES QUE DISMINUYEN LA MOTIVACIÓN	
Éxito	<i>Externos e incontrolables</i> (Por ejemplo la suerte).	Sentirse con baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y origina sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación (Núñez y González Pienda, 1994).
Fracaso	<i>Internos, estables e incontrolables</i> (por ejemplo la capacidad).	

Fuente: Elaboración propia a partir de González y Tourón (1992).

A lo largo del **Epígrafe 3.3** se han explicado brevemente las teorías y modelos más significativos a través de los cuales se justifica la motivación académica, quedando de esta forma patente la variabilidad conceptual que gira en torno a dicho concepto. Pintrich y De Groot (1990), distinguen tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica, en torno a los cuales se agrupan distintos conceptos que explican los diferentes constructos vinculados a la motivación académica (Véase la **Figura 6**).

Figura 6. Componentes y conceptos relativos a la motivación académica (Pintrich y De Groot, 1990).

COMPONENTE DE VALOR	COMPONENTE DE EXPECTATIVAS	COMPONENTE AFECTIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Valor asignado a las tareas • Metas de logro 	<ul style="list-style-type: none"> • Autopercepciones y creencias sobre uno mismo (autoconcepto). • Percepciones de autoeficacia o competencia. • Expectativas de resultado. • Percepciones de control o responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones emocionales ante la tarea. • Evaluación de uno mismo en términos de autovalía.

Fuente: Rodríguez (2009).

- *Componente de valor.* Tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una tarea. La mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no. Es decir, las razones, motivos o propósitos son los que darán valor a la tarea, determinando la relevancia que tiene dicha tarea para el sujeto y provocando la realización o no de la tarea por parte del sujeto.
- *Componente de expectativa.* Engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica. Es decir, aunque el estudiante tenga razones sólidas para implicarse en la tarea, no servirá de nada si no se siente capaz de llevarla a cabo.
- *Componente afectivo.* Engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad. Constituye otro

de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.

Teniendo en cuenta, los tres componentes de la motivación académica, se entiende que un estudiante no estará motivado si no tiene ningún motivo para llevar a cabo cierta actividad, si no se siente capaz de llevar a cabo la actividad, o si no le provoca ningún sentimiento agradable. Sin embargo, no se puede suponer que un estudiante no llevará a cabo cierta tarea si no percibe los tres componentes, es decir, el estudiante se implicará en la tarea si alcanza un balance positivo entre los tres componentes (tiene interés en la tarea, considera que es capaz de llevarla a cabo y su realización le genera emociones positivas).

3.2.2. Otros determinantes de la motivación académica.

Según González Pienda et al. (2002), en la motivación de los alumnos/as no solo influyen factores personales (de valor, de expectativa y afectivos) sino que también influyen factores contextuales o sociales. Así, en el momento actual existen una serie de factores que afectarán al interés de los alumnos/as por el aprendizaje, tales como:

- *La materia de estudio.* No todas las materias despertarán a priori el mismo interés a los alumnos/as.
- *Las metodologías didácticas.* Algunas serán más motivadoras que otras, dependiendo del contexto en el que se desarrollen y de los contenidos que se aborden.
- *La actitud del profesor.* Influirán en la motivación de los alumnos la personalidad del profesor, los recursos que tiene como docente, el entusiasmo que demuestre, etc.
- *El ambiente social y familiar del alumno.*
- *Los cambios que se han producido en la educación en los últimos años.* Ahora los protagonistas son el alumno/a y el aprendizaje, entendido el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimientos. Por tanto, el alumno/a pasan a ser una parte muy importante de su propia motivación.

- *Los cambios que se han producido en la sociedad.* Nos referimos a la forma de vida, los valores predominantes en la sociedad, las relaciones interpersonales, las nuevas tecnologías, etc.

3.2.3. Evolución histórica de los instrumentos de medida de la motivación académica.

En este epígrafe se pretende analizar cuál ha sido la evolución histórica de los instrumentos de medida de la motivación académica, determinando aquellos aspectos que caracterizan dicha evolución y estudiando los instrumentos de medida más utilizados en la actualidad.

Cabe destacar que la evolución de los instrumentos de medida no ha sido paralela a la evolución de las teorías motivacionales (Manassero y Vázquez, 1998). En 1938 Murray comenzó a hablar de “motivación de logro”, propuso el concepto de “necesidad de logro” y planteó el *Test de Apercepción Temática (TAT)* como instrumento proyectivo para medirlo. En años posteriores, cuando Atkinson planteó la “teoría de la motivación de logro” por la cual proponía que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos determinantes situacionales fundamentales de la motivación de logro, se empezó a medir el motivo de logro a través del una actualización del *Test de Apercepción Temática (TAT)* y el motivo de evitación del fracaso a través del cuestionario de ansiedad *TAQ* (Mandler & Sarason, 1952). La motivación de logro resultante se obtenía como diferencia entre las puntuaciones obtenidas en los dos instrumentos de medida utilizados. Según McClelland, aunque la medida de la motivación de logro ha estado dominada por el TAT y TAQ, estos instrumentos no son los más adecuados debido al carácter proyectivo del TAT y a los potenciales inconvenientes en muestras españolas del TAQ (Cantón 1988).

Además de estos dos instrumentos se plantearon otros muchos para medir el motivo de éxito, como el *cuestionario PMT* de Hermans (1960), y para medir el motivo de evitación de fracaso, como la *subescala de ansiedad debilitante DAS* de Alpert & Haber (1960). Para medir la motivación de logro resultante aparecieron instrumentos tales como el *cuestionario RAM* de Mehrabian (1969) o la *escala de Ray-Lynn* (1980).

En las últimas décadas han aparecido cuestionarios alternativos a los anteriores, cada uno de los cuales se ajusta a una teoría motivacional determinada. A continuación, se detallan los cuestionarios más significativos:

- *M.A.E. (Motivación y Ansiedad de Ejecución) de Pelechano (1975)*. Este cuestionario fue el resultado de una serie de trabajos encaminados a examinar la unidimensionalidad o pluridimensionalidad del concepto de motivación de logro o de ejecución. Tras los resultados de dichos estudios, Pelechano puso de manifiesto, por un lado, que en la base del concepto de motivación de logro o de ejecución hay por lo menos cuatro factores motivacionales y, por otro lado, que había más de un factor de ansiedad relevante para la solución de tareas, de los cuales identificó por lo menos dos. Estos seis factores son los que evalúa el cuestionario MAE: tendencia a la sobrecarga de trabajo, separación entre el mundo privado y el laboral, autoexigencia laboral, motivación positiva general hacia la acción, ansiedad inhibidora del rendimiento, ansiedad facilitadora del rendimiento. En su estado actual, el cuestionario está formado por setenta y dos elementos que representan a dichos factores. Los índices de consistencia interna oscilan entre 0,75 y 0,87, y respecto a la validez del cuestionario, el autor apunta que los factores se relacionan con distinta intensidad con el rendimiento académico en el caso de adolescentes y adultos, y con una eficacia profesional distinta dentro de los niveles profesionales medios y altos.
- *M.A.P.E. de Alonso Tapia (1987)*, apareció como una reforma del cuestionario M.A.E. Según Alonso Tapia, la construcción de este cuestionario se hizo teniendo en cuenta “la existencia de una pluralidad de metas relacionadas con el logro en el contexto escolar, la existencia de diferentes categorías de respuesta asociadas al hecho de perseguir una u otra meta, el hecho de que las concepciones que uno tiene sobre la estabilidad o modificabilidad de la inteligencia influye sobre la motivación; el hecho de que, con independencia de la meta que se persiga, el esfuerzo que está dispuesto a realizar para conseguirla parece mediar los resultados y por último; el hecho de que la ansiedad parece que puede actuar tanto estimulando como inhibiendo el rendimiento”. El cuestionario se compone de ocho factores a nivel de primer orden y tres factores a nivel de segundo orden (véase la **Tabla 4**). Posteriormente, a este cuestionario se elaboraron otros muchos en la misma línea:
 - *Cuestionario MAPE-I (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992)*. Aplicable a niños entre 11 y 15 años. Mide, a través de 8 escalas, las metas que persigue el alumno: aprendizaje o rendimiento.

- **Cuestionario MAPE-II (Montero y Alonso Tapia, 1992).** Aplicable a niños entre 15 y 18 años. Valora la motivación por el aprendizaje, la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso.
- **Cuestionario AM-1 (Alonso Tapia, 1995).** Aplicable a niños entre 11 y 14 años. Evalúa los diferentes tipos de pensamientos que influyen en la motivación. Se compone de dos escalas (automensajes positivos y automensajes negativos) sobre las metas que se persiguen, las creencias sobre el tipo de inteligencia y los modos de pensar frente a una tarea.
- **Cuestionario MAPE-III (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000).**
- **Cuestionario MAPEX (Alonso Tapia, Huertas y Ruiz, 2006).**
- **Escala de Motivación de Logro (Manassero & Vázquez, 1991).** Formada por 12 ítems de diferencial semántico y basada en las teorías de expectativa-valor.
- **Escala de Motivación Académica (EMA, adaptada) de Manassero y Vázquez (1997).** Está formada por 28 ítems que presentan diferentes respuestas a la pregunta "¿Por qué vas al colegio/instituto? Los ítems se valoran a través una escala Likert de 7 puntos y se agrupan en 4 factores cada uno de los cuales presenta una validez criterial:
 - Motivación extrínseca internalizada (MEI). Conductas que obedecen a razones interiorizadas por la persona.
 - Motivación extrínseca (ME). Obligaciones y conductas reguladas mediante recompensas.
 - Motivación intrínseca (MI). Motivación para conocer, para rendir y para experimentar.
 - Desmotivación (D). Desinterés, desgana y apatía ante la asistencia a clase.
- **Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) de Manassero & Vázquez (1998).** Según sus autores está inspirada en el modelo motivacional de Weiner, basado en las atribuciones causales (atribución-emoción-acción). La escala toma como base la anterior escala elaborada por estos autores en 1991, a la que se añaden nuevos ítems. Estos ítems adicionales reflejan tanto las causas de logro habituales percibidas por los alumnos de bachillerato como diversos aspectos de persistencia en la tarea (variable importante en la determinación de la intensidad motivacional). La escala queda compuesta por 22 ítems de diferencial semántico valorados en una escala Likert de 9 puntos. Los ítems se

agrupan internamente en 5 factores, donde cada grupo de los mismos tiene una validez criterial.

Tabla 4. Denominación de las escalas de primer y segundo orden correspondientes a los distintos factores del cuestionario MAPE, con indicación de las escalas de primer orden que integran cada una de las de segundo orden.

Escala I:

Motivación de evitación de juicios de competencia y consecución de juicios positivos versus motivación por el aprendizaje o incremento de competencia.

Incluye las siguientes escalas de primer orden:

2. Ansiedad inhibidora del rendimiento.
4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia versus motivación de incremento de competencia.
7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia versus motivación por incremento de competencia.

Escala II:

Vagancia versus disposición al esfuerzo.

Incluye las siguientes escalas de primer orden:

1. Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades lúdicas versus preferencia por actividades académicas que implican esfuerzo.
5. (Correlaciona negativamente con las otras dos): Autoconcepto como trabajador y disposición al esfuerzo.
6. Vagancia versus laboriosidad.

Escala III:

Motivación de lucimiento.

Incluye las siguientes escalas de primer orden:

3. Motivación de lucimiento.
8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Fuente: Extraído de Alonso Tapia (1987).

- **Cuestionario MEVA (Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje) de Alonso Tapia (2005).** Se elaboró con el objetivo de conseguir un instrumento de evaluación, que permitiese analizar los patrones motivacionales de los alumnos de Secundaria y Bachillerato tanto para fines aplicados como de investigación. Se ajusta al supuesto de que la motivación y el esfuerzo de una persona por aprender dependen de las consecuencias positivas (metas e intereses) que tiene para conseguir el aprendizaje buscado, se las

expectativas de conseguir las consecuencias buscadas, de los conocimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje y del costo o consecuencias negativas que pueden seguirse. El cuestionario se compone de tres partes: la primera incluye 150 elementos distribuidos en 11 escalas para evaluar el grado en que es importante para los estudiantes la consecución de las metas; la segunda parte sirve para evaluar el interés de los alumnos por las trece materias escolares principales que se estudian en Secundaria y Bachillerato; y la tercera parte incluye 30 elementos para evaluar en qué medida las expectativas de éxito o fracaso dependen de la percepción de competencia, del papel del esfuerzo o del papel de los profesores.

3.3.EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

El rendimiento académico también se puede denominar como rendimiento escolar, desempeño académico o aptitud escolar. Con el propósito de introducir este concepto podemos empezar por aclarar qué se entiende por rendimiento. Según el diccionario de la Real Academia Española el rendimiento es:

1. *“El producto o utilidad que rinde o da algo o alguien”.*
2. *“La proporción entre el producto o resultado obtenido y los medios utilizados”.*

Conforme a estas dos definiciones y trasladando el concepto de rendimiento al contexto académico, al hablar de rendimiento académico estaríamos haciendo referencia al “producto o utilidad procedente del proceso de formación” o “la proporción entre el producto obtenido y los medios utilizados en dicho proceso”; donde el producto obtenido podría ser el conocimiento adquirido medible por ejemplo a través de la calificación y donde los medios utilizados podrían ser el tiempo, el esfuerzo, el interés, la atención o simplemente aspectos contextuales.

El rendimiento académico es una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal existen numerosas investigaciones que intentan abordar la complejidad de este concepto. A continuación se recogen las aportaciones de algunos autores al concepto de rendimiento académico:

- *Marcos, A. (1966)* apuntó que el rendimiento escolar es la utilidad o provecho de todas las actividades (educativas, instructivas o informativas).
- *Plata Gutiérrez, J. (1969)* señaló que la escuela se centra en la puesta en acción de ciertas energías físicas y psíquicas conscientemente dirigidas a un fin. Con el

- consumo de dichas energías se procura obtener un resultado. Así el rendimiento sería el producto útil del trabajo escolar.
- Según *Just (1971)*, el rendimiento académico es el resultado de una conducta, es decir, el resultado de un experimento continuado que se da a lo largo del tiempo y bajo control permanente.
 - Para *Forteza Méndez, J. (1975:86)*, el rendimiento académico “es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actitudes, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados”.
 - *Chadwick (1979)* concreta el rendimiento académico en la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma podría obtener un nivel de funcionamiento y unos logros académicos a lo largo de un período que finalmente se sintetizarán en un calificador que evaluador del nivel alcanzado.
 - *Pizarro (1985)* describió el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en concreto, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Desde una perspectiva propia del alumno, lo define como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.
 - Para *Touron, J. (1985: 474-475)*, el rendimiento “es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente”. Además aclara que “el rendimiento no es el producto de una única capacidad, sino más bien el resultado sintético de una suma -nunca bien conocida- de factores que actúan en y desde la persona que aprende”.
 - *Kaczynska (1986)* declaró que el rendimiento académico es el propósito de todos los esfuerzos e iniciativas escolares del maestro y de los padres de los mismos alumnos.
 - *Novárez (1986)* determinó que el rendimiento académico es el resultado obtenido por el individuo en determinada actividad académica.

- *Páez (1987)* apuntó que el rendimiento académico es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.
- Para *Herán y Villarroel (1987)*, el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos.
- Según *Rodríguez (1995)*, el rendimiento académico es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos. Al hablar de cambios se refiere, además de a los conocimientos, al conjunto de destrezas, intereses, hábitos, habilidades, inquietudes, aspiraciones, etc.
- *Jiménez (2000)* definió el rendimiento académico como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y el nivel académico.
- *Martínez-Otero (2002)* entendió el rendimiento académico como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que normalmente se expresa a través de calificaciones.
- *Fuentes y Romero (2002)* definen el rendimiento académico como la relación entre lo que el alumno debe aprender y lo aprendido.
- Según *Figuroa, C. (2004:25)*, el rendimiento académico es “el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación”.

Al considerar las aportaciones anteriores se puede observar como el concepto de rendimiento se puede concebir desde tres perspectivas distintas. Desde una primera perspectiva se entiende como un “resultado”, desde una segunda se considera un “proceso” y desde una última se describe como una combinación de las anteriores “proceso-resultado”.

3.3.1. Indicadores de rendimiento académico.

El rendimiento académico se puede considerar un índice de valoración de diferentes actividades o aspectos del sistema educativo, de ahí la importancia de su estudio. Para evaluar el rendimiento académico se deben tener en cuenta diferentes variables o

factores que pueden afectarle, así es necesario considerar las metodologías didácticas utilizadas, la amplitud de los programas de estudio, los factores socioeconómicos, los conceptos previos que poseen los alumnos, las dificultades para emplear una enseñanza personalizada, así como el nivel de pensamiento formal de los alumnos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000).

De acuerdo con lo anterior Cominetti y Ruiz (1997) afirman que es necesario conocer qué variables influyen en el nivel de distribución de los aprendizajes. Además plantean que las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje merecen especial atención ya que propician una serie de actitudes, conductas y prejuicios que pueden influir positiva o negativamente en los resultados.

Habitualmente se utiliza como variable predictiva del rendimiento académico “la calificación”. Según Cascón (2000) esto es así debido a la necesidad de la ciudadanía de tener un sistema educativo eficaz y de demostrar que se han adquirido los conocimientos que el sistema considera necesarios para el desarrollo adecuado en sociedad. En contraste con esta idea, el mismo autor defiende que “la inteligencia” es el factor psicopedagógico más relevante para predecir el rendimiento académico.

Piñero y Rodríguez (1998) concluyeron como fruto de una investigación a cerca de este tema que el nivel socioeconómico y el nivel sociocultural influyen positivamente en el rendimiento académico. Y recalcan la importancia de la responsabilidad de la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo.

En definitiva, en este trabajo hemos recogido una breve muestra de lo que se entiende por rendimiento académico, sin embargo la explicación de dicho fenómeno presenta una gran riqueza en lo que a líneas de estudio se refiere.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez establecido el marco conceptual sobre el que se fundamenta la motivación y el rendimiento académico pasamos a concretar los objetivos de la investigación. El propósito que se persigue con la realización de este trabajo es elaborar un pequeño meta-análisis de varios estudios que en los últimos años se han referido al análisis de la problemática de los efectos de la motivación académica en el rendimiento de los alumnos de educación secundaria, con el objetivo final de integrar en una conclusión los hallazgos de los distintos estudios.

Para alcanzar este objetivo, nos proponemos llevar a cabo un estudio en una doble dirección:

- Analizar y evaluar la estructura y los resultados de cada uno de los estudios.
- Establecer comparaciones entre los distintos estudios, poniendo de relieve las semejanzas y las diferencias entre los mismos.

5. METODOLOGÍA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Como ya hemos apuntado en el epígrafe anterior, para llevar a cabo la investigación utilizaremos un procedimiento de investigación denominado meta-análisis. La primera vez que se utilizó el término meta-análisis fue en 1976, en el ámbito de la Psicología. Gene V. Glass lo utilizó para formalizar una metodología para el desarrollo sistemático de las revisiones de la investigación. Definió el meta-análisis como “el análisis estadístico de una gran colección de resultados de trabajos individuales con el propósito de integrar los hallazgos obtenidos” (Glass, 1976, p. 3). Posteriormente el meta-análisis se extendió hacia otras áreas como la medicina, la educación, la economía, etc.

Hemos optado por la elección del meta-análisis como técnica de investigación ya que éste es un procedimiento especialmente útil cuando los resultados de varios estudios son discordantes o los tamaños muestrales de los distintos estudios son diferentes.

6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

6.1. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación se presentan los estudios objeto de la investigación:

- *Estudio 1: Motivación hacia el estudio en alumnos de bachillerato.*
Autores: Ángel Alberto Valdés Cuervo, María Alejandra Terrazas Chávez, María Luisa Madueño Serrano, Ernesto Alonso Carlos Martínez y Militza Lourdes Urías Martínez.
Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Méjico.

- Revista electrónica praxis investigativa. Red Durango de Investigaciones Educativas A.C. Vol. 2, Nº 3; julio de 2010.
- *Estudio 2: Relación entre motivación de logro y rendimiento académico.*
Autora: Ana Isabel Cruz Pérez.
Facultad de Humanidades. Departamento de Psicología. Universidad Francisco Marroquín. Guatemala, Julio de 2004.
 - *Estudio 3: Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.*
Autor: Gustavo Rodríguez Fuentes.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña, 2009.
 - *Estudio 4: Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE.*
Autor: Miguel Ángel Broc Cavero.
Universidad de Zaragoza.
Revista de Educación, 340. pp. 379-414. Mayo-Agosto, 2006.
 - *Estudio 5: Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico.*
Autoras: María Cristina Núñez, Mónica Fontana (MIDE, UCM, Madrid) e Isabel Pascual (MIDE, UAH, Alcalá de Henares).
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 357-382. ISSN: 1696-2095. 2001, nº. 23.
 - *Estudio 6: Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico.*
Autores: Pablo Miñano Pérez y Juan Luis Castejón Costa
Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. XI, Nº 28; Junio de 2008.

6.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS ESTUDIOS.

A lo largo de este epígrafe analizamos los distintos estudios objeto de la investigación. Para ello se establecerán relaciones comparativas entre aspectos tales como los objetivos, el tamaño y la procedencia de las muestras, los instrumentos de

medición, etc.; destacando las semejanzas y diferencias encontradas y justificando las posibles coincidencias o discordancias de resultados.

En primer lugar, consideramos la variable “objetivos”, la cual ha sido el criterio de selección de mayor peso a la hora de escoger los estudios que forman parte de esta investigación. Como se puede observar en la **Tabla 5** en todos los casos se investiga de alguna forma la relación entre las variables cognitivo-motivacionales y el rendimiento académico.

Tabla 5. Comparación de objetivos.

Estudio 1	<ul style="list-style-type: none"> Identificar relaciones entre la motivación de logro y las atribuciones de estudiantes de bachillerato, con el promedio académico de los mismos. Es decir, determinar las características de la motivación de estudiantes de bachillerato y establecer si existe relación entre ésta y el desempeño académico de los mismos.
Estudio 2	<ul style="list-style-type: none"> Examinar la relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico.
Estudio 3	<ul style="list-style-type: none"> Describir las diferencias entre metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico. Concretamente las diferencias entre el primer y segundo ciclo de E.S.O. y las diferencias de género en cada una de las variables. Encontrar las diferencias en las estrategias de estudio que emplean los estudiantes respecto a su rendimiento y en función de las metas académicas que adoptan. Comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas que nos permitan establecer perfiles motivacionales diferenciados en la muestra de estudiantes de E.S.O. Además, caracterizar dichos perfiles en función de sus potenciales diferencias en relación a estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento.
Estudio 4	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la viabilidad y aplicabilidad de la propuesta motivadora de S. Harter en alumnos de ESO y Bachillerato de nuestro sistema educativo. Estudiar la relación entre esas tipologías y el rendimiento académico. Indagar en la persistencia del rendimiento académico de los alumnos mediante técnicas de análisis correlativo. Encontrar «predictores» del rendimiento académico y modelos de regresión entre el conjunto de variables objeto de estudio. Analizar las diferencias en la motivación «internalizada», intrínseca y extrínseca en función del sexo y del nivel educativo.
Estudio 5	<ul style="list-style-type: none"> Describir los factores motivacionales, externos e internos, manifestados por alumnos de ESO y su relación con las expectativas de éxito. Estudiar de manera exploratoria, las características del profesor que favorecen la motivación de los alumnos.
Estudio 6	<ul style="list-style-type: none"> Analizar la capacidad predictiva de un conjunto de variables cognitivo-motivacionales (Inteligencia General/Aptitudes, Atribuciones Causales, Autoconcepto Académico, Metas y Estrategias de Aprendizaje) sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

En algunos estudios únicamente se analiza dicha relación, como es el caso de los Estudios 1, 2 y 6; y en otros se tratan además otros aspectos. Así en el Estudio 3, se

consideran las variables “estrategias de estudio” y “género” y se intentan establecer perfiles motivacionales, en el Estudio 4 se tienen en cuenta las variables “género” y “nivel educativo” y se comprueba la viabilidad de una Escala de motivación y en el Estudio 5 se indaga a cerca de las “características del profesor que potencian la motivación de los alumnos”.

En segundo lugar, estudiaremos la composición de las muestras interesándonos por aspectos tales como el tamaño de la misma o la procedencia, el sexo, la edad y el nivel de los estudiantes que las componen (véase la **Tabla 6**).

Tabla 6. Composición de las muestras.

	Tamaño (nº de alumnos)	Procedencia	Composición		
			Sexo	Edad (años)	Curso y Nivel
Estudio 1	204	Siete escuelas preparatorias incorporadas al ITSON ubicadas en Méjico			Bachillerato
Estudio 2	123	Institución privada, mixta y laica, de nivel socioeconómico medio alto ubicada en Guatemala	49 alumnos 61 alumnas	16 - 18	4º Bachillerato
Estudio 3	524	Cuatro institutos de la Comunidad Autónoma de Galicia	284 alumnos 240 alumnas	12 - 16	1º - 4º E.S.O.
Estudio 4	521	I.E.S. El Portillo ubicado en Zaragoza	286 alumnos 235 alumnas	12 - 18	1º - 4º E.S.O. 1º - 2º Bachillerato
Estudio 5	350	Dos centros concertados de la Comunidad de Madrid	167 alumnos 183 alumnas	12 - 18	1º - 4º E.S.O.
Estudio 6	168	Dos centros de la provincia de Alicante. Uno público y otro concertado	77 alumnos 91 alumnas	12	1º E.S.O.

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Atendiendo a la procedencia podemos hacer dos grupos, por un lado los Estudios 1 y 2 cuyas muestras pertenecen a países situados América Central -Méjico y Guatemala, respectivamente- y por otro lado los Estudios 3, 4, 5 y 6 cuyas muestras se han extraído de centros localizados en Europa, concretamente en España. Teniendo en cuenta esta segregación continental, serán más certeras las comparaciones de resultados entre estudios que pertenezcan al mismo grupo de procedencia (América Central/Europa). Podemos ver que a diferencia del resto, los Estudios 2 y 4 han sido efectuados únicamente en un centro de enseñanza, hecho que posiblemente podría restarle a dichos

estudios capacidad para ser comparados con otros estudios. Esto es así, ya que sus resultados estarán influenciados por aspectos contextuales propios del centro en cuestión.

Respecto al tamaño de las muestras, como se puede observar en la **Tabla 6**, las muestras de los Estudios 3 y 4 son las más numerosas, por tanto serán más representativas de la población de la que se han extraído las mismas.

Referente a la composición, exceptuando el Estudio 1, puesto que apenas tenemos datos. La composición del resto de muestras no presenta diferencias significativas. En las muestras de los estudios 2, 5 y 6 es mayor el número de alumnas que de alumnos, sin embargo en las muestras de los estudios 3 y 4 es superior el número de alumnos. En cuanto a la edad, la mayoría de los alumnos presentan edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Obviamente, todos los estudios analizan alumnos matriculados en la etapa de enseñanza secundaria.

Por último, vamos a llevar a cabo una comparación de las aportaciones que nos ofrecen los seis estudios analizados para responder a una de las preguntas que nos planteábamos al inicio del presente trabajo, ¿en qué grado o de qué forma afecta la motivación académica al rendimiento?, y que en definitiva se corresponde con el objetivo que se persigue con la realización del mismo: “analizar la problemática de los efectos de la motivación académica en el rendimiento de los alumnos de educación secundaria”.

En la **Tabla 7** podemos ver la relación de resultados que aportan los distintos estudios analizados en el cumplimiento de sus objetivos. Se exponen tanto los resultados y conclusiones referentes a la relación entre motivación y rendimiento como los resultados concernientes a otros objetivos propios de cada uno de los estudios. Se pueden observar diferencias significativas en las deducciones que se hacen en cada estudio, ya que no todos analizan las mismas variables motivacionales para explicar el efecto de la motivación sobre el rendimiento.

Tabla 7. Comparación de resultados.

	RESULTADOS
Estudio 1	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen una alta motivación de logro (especialmente con obtener dominio de los temas y enfrentar retos; aunque con poca motivación por competir y sobrepasar a sus compañeros de clase) pero ésta no se relaciona con los promedios de calificaciones. • En cuanto a las atribuciones, se comprobó que predomina el locus de control interno (los estudiantes realizan atribuciones internas de sus resultados académicos) y que éste se relaciona de manera positiva con el promedio de calificaciones tanto en secundaria como en bachillerato. • El tipo de atribución (especialmente la predominancia de un locus de control interno) es el factor motivacional que más peso tiene en la explicación de los resultados académicos y este hecho es más importante en bachillerato que en secundaria. • La relación de cualquier variable con el desempeño académico es compleja y por lo general una variable por sí sola tiene poco valor explicativo de aquel.
Estudio 2	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los alumnos presentan niveles de motivación de logro bajos. • Respecto al rendimiento académico, la media de la muestra se encuentra dentro del promedio, según los criterios de la institución educativa estudiada. • La muestra manifiesta un mejor rendimiento en lenguaje que en matemáticas. • Existe una correlación positiva media entre la motivación de logro y el rendimiento académico. Y ésta es mayor en la asignatura de lenguaje que en la de matemáticas. • El nivel de motivación explica el 34% del rendimiento académico del alumno. • Los resultados de la investigación sólo son aplicables a la institución estudiada.
Estudio 3	<ul style="list-style-type: none"> • Existen diferencias significativas en el rendimiento académico en las distintas asignaturas en función de los niveles de las <i>metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencia y control</i> y en las <i>metas de aprendizaje centradas en el interés de la materia</i>. Por tanto puede ser importante tener unas metas altas orientadas a la adquisición de competencia y control porque tiene consecuencias muy positivas en la consecución de un buen rendimiento académico. • Respecto a la <i>implicación derivada de la defensa del yo</i> y las <i>metas de evitación derivadas de la defensa del yo</i> hay diferencias significativas en el rendimiento obtenido en las cinco asignaturas. Cuanto más altas son este tipo de metas, más bajo es el rendimiento, y viceversa. En cuanto a las <i>metas de engrandecimiento del yo</i>, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los niveles de dichas metas. • No existen diferencias estadísticamente representativas en el rendimiento académico en función de los niveles de <i>metas orientadas a la valoración social</i>. • En relación a las <i>metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno</i>, se observan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de las mismas. Cuanto más altas son estas metas, más alto es el rendimiento, y viceversa. Respecto a las <i>metas centradas en la evitación de castigos</i>, sólo existen diferencias significativas, en función de los niveles de dichas metas, en el rendimiento en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. Cuanto más altas son, más bajo es el rendimiento, y viceversa. • Implicarse en el estudio con el objetivo de incrementar la competencia y el dominio, así como hacerlo para lograr un trabajo futuro digno, podrían ser razones adecuadas para mantener niveles de rendimiento académico positivos, mientras que, comprometerse con el trabajo para evitar dar una imagen negativa de uno mismo o evitar la implicación por miedo a proporcionar esa imagen negativa frente a los demás, serían razones que podrían asociarse al bajo rendimiento en el nivel de educación secundaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Tabla 7. Comparación de resultados (cont.)

	RESULTADOS
Estudio 4	<ul style="list-style-type: none"> Las variables motivadoras no tienen tanto peso en el rendimiento académico como se esperaba a priori. Dichas variables son añadidas a otras variables más potentes, como el rendimiento académico previo, variables que por otra parte, están contaminadas por otras variables moduladoras que ejercen efectos directos o indirectos (inteligencia, hábitos de estudio, auto-concepto, etc.) sobre el rendimiento académico. Esta escasa correlación entre motivación y rendimiento podría deberse a que el sistema educativo en general y los profesores en particular no están reconociendo y valorando la motivación en las calificaciones.
Estudio 5	<ul style="list-style-type: none"> En la nueva solución factorial de la escala EMA ha aparecido un nuevo factor, motivación intrínseca vocacional. El cual se considera muy importante ya que puede servir para prevenir y evitar el abandono de futuras opciones formativas. Respecto a la motivación académica dicho grupo de alumnos manifestaba interés por asistir al centro de estudios, prefiriendo recompensas externas por sus trabajos más que la búsqueda de satisfacción de naturaleza puramente interna. Además, aprecian el descubrimiento de temas interesantes y novedosos; y son conscientes de la necesidad de disponer de preparación, cualificación y acreditación para lograr el desarrollo profesional que quieran conseguir. Los alumnos manifestaban niveles aceptables de interés y preocupación por su rendimiento y el trabajo escolar en el área de matemáticas. Consideran, en general, de forma apropiada características que promueven la motivación de logro, sin embargo, apenas se cumplen las expectativas que se plantean. En cuanto a las características del profesor más valoradas por los alumnos, se pueden agrupar en dos bloques: uno que recoge aspectos didácticos y metodológicos y otro que se relaciona con aspectos comunicativos y relacionales. Las respuestas a la pregunta abierta (parte del cuestionario CPM) a cerca de las características motivadoras de los profesores se agrupan en las siguientes categorías (Núñez y Fontana, 2009): cualidades del profesor y relación personal; aspectos relacionados con el apoyo, refuerzo y reconocimiento académicos; conductas “no”; aspectos didácticos y “miscelánea”.
Estudio 6	<ul style="list-style-type: none"> El conjunto de variables recogidas han obtenido una capacidad predictiva satisfactoria. La Inteligencia General/Aptitudes es la variable con mayor poder predictivo del rendimiento académico. Aunque el autoconcepto, las atribuciones y las metas o estrategias aportan una contribución significativa adicional a la explicación del mismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Con el propósito de abordar la variabilidad de resultados que ofrecen los seis estudios analizados, en la **Tabla 8** exponemos brevemente las variables motivacionales que se analizan en cada estudio junto con los resultados que se han obtenido. Como se puede ver en dicha tabla, en los Estudios 1, 2 y 5 se analiza la motivación de logro; en los Estudios 4 y 5 la motivación internalizada, extrínseca e intrínseca, en los Estudios 3 y 6 las metas académicas y en los Estudios 1 y 6 las atribuciones y únicamente en el Estudio 6 se considera la Inteligencia, el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje.

Tabla 8. Influencia de la motivación académica en el rendimiento.

	Variables motivacionales	Resultados (Influencia de la motivación sobre el rendimiento)
Estudio 1	Motivación de logro y atribuciones.	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes tienen una alta motivación de logro pero esta no se relaciona con las calificaciones. En cuanto a las atribuciones, predomina el locus de control interno y se relaciona de manera positiva con el promedio de calificaciones. Además es el factor motivacional que más peso tiene en la explicación de los resultados académicos.
Estudio 2	Motivación de logro.	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los alumnos presentan niveles de motivación de logro bajos y existe una correlación positiva media entre la motivación de logro y el rendimiento académico. Concretamente, el nivel de motivación explica el 34% del rendimiento académico del alumno.
Estudio 3	Metas académicas.	<ul style="list-style-type: none"> Implicarse en el estudio con el objetivo de incrementar la competencia y el dominio, así como hacerlo para lograr un trabajo futuro digno, podrían ser razones adecuadas para mantener niveles de rendimiento académico positivos, mientras que, comprometerse con el trabajo para evitar dar una imagen negativa de uno mismo o evitar la implicación por miedo a proporcionar esa imagen negativa frente a los demás, serían razones que podrían asociarse al bajo rendimiento en el nivel de educación secundaria.
Estudio 4	Motivación extrínseca internalizada, motivación extrínseca y motivación intrínseca.	<ul style="list-style-type: none"> Las variables motivadoras no tienen tanto peso en el rendimiento académico como se esperaba a priori. Lo tienen más otras variables más potentes, como el rendimiento académico previo (a su vez influenciadas por otras como la inteligencia, los hábitos de estudio, el auto-concepto, etc.). Esta escasa correlación entre motivación y rendimiento podría deberse a que el sistema educativo en general y los profesores en particular no están reconociendo y valorando la motivación en las calificaciones.
Estudio 5	Motivación extrínseca internalizada, motivación extrínseca, motivación intrínseca y motivación de logro.	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos manifiestan interés por asistir al centro de estudios, prefiriendo recompensas externas por sus trabajos más que la búsqueda de satisfacción interna. Aprecian el descubrimiento de temas interesantes y novedosos; y son conscientes de la necesidad de disponer de preparación, cualificación y acreditación para su desarrollo profesional. Tienen niveles aceptables de interés y preocupación por su rendimiento y el trabajo escolar. Consideran, en general, de forma apropiada características que promueven la motivación de logro, sin embargo, apenas se cumplen las expectativas que se plantean.
Estudio 6	Inteligencia, atribuciones, autoconcepto, metas académicas y estrategias de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> El conjunto de variables recogidas han obtenido una capacidad predictiva satisfactoria. La Inteligencia General/Aptitudes es la variable con mayor poder predictivo del rendimiento académico. Aunque el autoconcepto, las atribuciones y las metas o estrategias aportan una contribución significativa adicional a la explicación del mismo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Si comparamos los resultados de los Estudios 1, 2 y 5, podemos ver como el Estudio 1 y 5 coinciden al afirmar que los estudiantes tienen niveles aceptables de motivación de logro (alta motivación de logro), pero esta motivación no se relaciona con los resultados, es decir, aunque los alumnos están motivados, muestran interés y se preocupan por sus resultados académicos, en definitiva, todo ello no se ve reflejado en el rendimiento, no cumplen sus expectativas. Sin embargo, el Estudio 2 ofrece unos resultados totalmente opuestos al comprobar que los alumnos tienen una baja motivación de logro y que ésta mantiene una correlación positiva media con el rendimiento académico. De hecho, concreta que el nivel de motivación explica el 34% del rendimiento del alumno.

Por su parte, los resultados del Estudio 1, nos explican que las atribuciones son el factor motivacional que más peso tiene en la explicación del rendimiento académico y que además ambos se relacionan de manera positiva.

Al comparar los resultados de los Estudios 4 y 5 podemos ver que coinciden al asegurar que la motivación no tiene tanto peso en el rendimiento como se puede pensar a priori. El Estudio 4 justifica estos resultados afirmando que existen otras variables que influyen de manera mucho más significativa en el rendimiento.

Los resultados del Estudio 3 demuestran la influencia de la motivación académica sobre el rendimiento a través de las metas académicas, así nos indican cómo la implicación sobre determinadas metas influye positiva o negativamente sobre el rendimiento.

Por su parte, los resultados del Estudio 6 nos informan de que el conjunto de variables analizadas presentan una capacidad predictiva del rendimiento satisfactoria (Inteligencia, autoconcepto, atribuciones, estrategias de aprendizaje y metas académicas), pero que la variable que más contribuye a la explicación del rendimiento es la Inteligencia.

Para finalizar este epígrafe, presentamos la **Tabla 9** a modo de resumen. Como podemos observar, en dicha tabla se sintetizan todos los datos comentados a lo largo de este apartado.

Tabla 9. Comparación global de los estudios.

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4	Estudio 5	Estudio 6
Tamaño de la muestra (N° alumnos)	204	123	524	521	350	168
Curso y nivel de los alumnos	Bachillerato	4° Bachillerato	1° - 4° E.S.O.	1° - 4° E.S.O. 1° - 2° Bachillerato	1° - 4° E.S.O.	1° E.S.O.
Edad de los alumnos (años)		16 - 18	12 - 16	12 - 18	12 - 18	12
Procedencia	Siete centros ubicados en Méjico.	Institución privada ubicada en Guatemala.	Cuatro institutos de la Comunidad Autónoma de Galicia.	I.E.S. El Portillo ubicado en Zaragoza.	Dos centros concertados de la Comunidad de Madrid.	Dos centros de la provincia de Alicante. Uno público y otro privado.
Método	Estudio transversal descriptivo y correlacional con una metodología cuantitativa.	Investigación no experimental y de carácter transversal, ex post factum, correlacional.	Investigación descriptiva, no experimental y de carácter transversal. Mediante encuesta, utilizando la técnica del cuestionario.			

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Tabla 9. Comparación global de los estudios (cont.).

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4	Estudio 5	Estudio 6
Instrumentos de investigación	<p>Escala de Motivación de Logro (Tipo Likert con 5 opciones de respuesta).</p> <p>Escala de Atribuciones de Levenson.</p>	<p>Escala de Mehrabian.</p>	<p>Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II).</p> <p>Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE).</p> <p>Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE).</p>	<p>Escala de Motivación de S. Harter.</p>	<p>Escala de motivación académica (EMA, adaptada de Manassero y Vázquez, 1997).</p> <p>Escala atribucional de motivación de logro (EAML, adaptada de Manassero y Vázquez, 1997, 1998).</p> <p>Escala CPM acerca de las características motivadoras de los profesores elaborada <i>ad hoc</i>.</p>	<p>Batería de Aptitudes Generales y Diferenciales de Yuste et al. (2005).</p> <p>Escala de Estilos Atributivos (EAT) de Alonso y Sánchez (1992b).</p> <p>Tres factores del cuestionario de autoinforme ESEA-2.</p> <p>Cuatro factores de la Escala MAPE de Alonso y Sánchez (1992a).</p> <p>Tres escalas del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Tabla 9. Comparación global de los estudios (cont.).

	Estudio 1	Estudio 2	Estudio 3	Estudio 4	Estudio 5	Estudio 6
Asignaturas		Lenguaje y Matemáticas.	Naturales, Sociales, Lengua Castellana, Lengua extranjera y Matemáticas.		Matemáticas	Lenguaje y Matemáticas.
Fecha de realización	Enero-mayo del año 2009.	Período de exámenes del año 2004.	Año 2009	2º Trimestre		
Resultados	<p>Los estudiantes tienen una alta motivación de logro pero esta no se relaciona con las calificaciones.</p> <p>El locus de control interno es el factor motivacional que más peso tiene en la explicación del rendimiento y se relaciona con este de manera positiva.</p>	<p>La mayoría de los alumnos presentan niveles de motivación de logro bajos y existe una correlación positiva media entre la motivación de logro y el rendimiento académico (el nivel de motivación explica el 34% del rendimiento académico).</p>	<p>Implicarse en el estudio para incrementar la competencia y el dominio o para lograr un trabajo futuro digno, se asocia con un rendimiento académico positivo. Comprometerse con el trabajo para evitar dar una imagen negativa o evitar la implicación por miedo a proporcionar esa imagen, se asocia con el bajo rendimiento.</p>	<p>Las variables motivadoras no tienen tanto peso en el rendimiento académico como se esperaba a priori. Esta escasa correlación podría deberse a que el sistema educativo en general y los profesores en particular no están reconociendo y valorando la motivación en las calificaciones.</p>	<p>Los alumnos tienen niveles aceptables de interés y preocupación por su rendimiento y el trabajo escolar. Consideran, en general, de forma apropiada características que promueven la motivación de logro, sin embargo, apenas se cumplen las expectativas que se plantean.</p>	<p>La Inteligencia General/Aptitudes es la variable con mayor poder predictivo del rendimiento académico. Aunque el autoconcepto, las atribuciones y las metas o estrategias aportan una contribución significativa adicional a la explicación del mismo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Valdés et al. (2010), Cruz (2004), Rodríguez (2009), Broc (2006), Núñez et al. (2001), Miñano y Castejón (2008).

Es de interés mencionar que se añaden a esta tabla cuatro variables que hasta ahora no habían sido comentadas: método de investigación, instrumentos de investigación, fecha de realización y asignaturas. Respecto a las asignaturas que han sido objeto de investigación en cada uno de los estudios cabe destacar que los datos referentes al rendimiento académico de los alumnos en cada una de dichas asignaturas proceden de las calificaciones aprobadas en las pertinentes evaluaciones efectuadas en cada centro.

Referente a los instrumentos de investigación, podemos ver como la utilización de diferentes instrumentos para medir la motivación académica (escalas) ha dependido de la dimensión o constructo de la motivación académica que se pretendiera evaluar.

7. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Del análisis de los resultados de los distintos estudios analizados se desprenden una serie de resultados, los cuáles a su vez, nos permiten llegar a ciertas conclusiones. A continuación recogemos una muestra de los mismos.

La mayoría de los estudios analizados consideran como importante la influencia de la motivación académica sobre el rendimiento. Únicamente discrepan con esta afirmación los Estudios 4 y 5. El Estudio 4 considera que no es tan importante el peso de la motivación académica sobre el rendimiento y propone que dicha ausencia de correlación podría justificarse por una falta de reconocimiento de la motivación a la hora de evaluar el rendimiento de los alumnos en el propio sistema educativo. Por su parte el Estudio 5 reconoce que a pesar de que los alumnos presentan niveles aceptables de motivación, ésta apenas se ve reflejada en las calificaciones.

El rendimiento viene explicado por una multiplicidad de variables, entre las cuales, la motivación académica tiene un peso aceptable. Según los resultados del Estudio 2, en consonancia con otros estudios, el nivel de motivación explica el 34% del rendimiento académico. Atendiendo a esta última afirmación se puede considerar importante el peso de la motivación sobre el rendimiento puesto que una sola variable es capaz de explicar aproximadamente un tercio del rendimiento académico.

Partiendo de la explicación anterior nos planteamos la existencia de una serie de variables que explican el tanto por ciento restante del rendimiento académico. Según el

marco teórico analizado dichas variables podrían ser de carácter interno, es decir, referentes a los aspectos personales del alumno. Tales como factores culturales, familiares, biológicos, psicológicos, sociales, etc. En cambio, las variables podrían ser de carácter externo, es decir, propias del contexto. Tales como las metodologías educativas, los criterios de evaluación, el clima en el aula, la destreza del docente, etc. Así, podemos plantearnos como una posible línea de investigación futura el descubrimiento de dichas variables y la medición de la influencia que ejercen sobre el rendimiento.

La motivación académica es un concepto multidimensional y por tanto para analizar la verdadera relación entre ésta y el rendimiento es necesario estudiar los múltiples constructos que la componen. Analizar cada uno de ellos por separado podría tener un escaso valor explicativo de esa influencia que la motivación ejerce sobre el rendimiento. A lo largo de la historia las investigaciones sobre motivación académica se han abordado desde diferentes enfoques teóricos (conductista, cognitivista, humanista,...), los cuales han dado lugar a los distintos constructos (metas académicas, las atribuciones, el valor de las tareas, el autoconcepto, la autoeficacia, etc.) que explican la motivación académica. El estudio de cada uno de dichos constructos por separado implica la utilización de diferentes escalas de medición de cada uno de ellos. La utilización de estos procedimientos podría dar lugar a mediciones inexactas de la motivación académica, ya que el poder de explicación de las diferentes variables de forma individual es escaso. En base a la anterior explicación, proponemos la investigación acerca de instrumentos de medición y análisis que consideren al menos varias dimensiones de la motivación académica.

En ocasiones, no es fácil detectar la influencia de la motivación académica sobre el rendimiento porque ésta no es considerada en el momento de evaluar a los alumnos. El sistema educativo podría no reconocerla. Por un lado basándonos en los resultados aportados por los estudios analizados y, por otro lado, enlazando dichos resultados con la experiencia propia vivida en el I.E.S. Cura Valera durante el período de prácticas; podemos concretar que los profesionales de la docencia en particular y el sistema educativo en general podrían no reflejar el nivel de motivación del alumnado en sus calificaciones. Este hecho podría deberse a la utilización de criterios de evaluación que de ningún modo consideran la motivación académica como una de los aspectos a considerar para concretar el rendimiento de los alumnos en una calificación. Para

solucionar, este conflicto proponemos en primer lugar renovar las metodologías didácticas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, apostando por aquellas metodologías que se presten a potenciar la motivación del alumnado. Y en segundo lugar, incluir aspectos motivacionales del alumnado en los criterios de evaluación.

Es importante continuar con la investigación acerca de la relación entre motivación y rendimiento académico. Como hemos podido comprobar en los resultados de los distintos estudios analizados, dicha relación existe y se muestra a través de los distintos constructos de la motivación influyendo positiva o negativamente sobre el rendimiento. Atendiendo a los resultados del Estudio 3 podemos ver como implicarse en el estudio con el objetivo de incrementar la competencia y el dominio, así como hacerlo para lograr un trabajo futuro digno, podrían ser razones adecuadas para mantener niveles de rendimiento académico positivos, mientras que, comprometerse con el trabajo para evitar dar una imagen negativa de uno mismo o evitar la implicación por miedo a proporcionar esa imagen negativa frente a los demás, serían razones que podrían asociarse al bajo rendimiento en el nivel de educación secundaria. Basándonos en la existencia de dicha influencia (positiva o negativa) de la motivación sobre el rendimiento académico, podría resultar interesante aunar esfuerzos para modificar la motivación del alumnado con el propósito de potenciar aquellos aspectos de la misma que influyan positivamente sobre el rendimiento académico. Obviamente, no sería tarea fácil ya que requiere de la colaboración tanto del equipo docente como de familiares de los alumnos.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- ALCAIDE, Margarita. *Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres*. Revista Electrónica de Investigación y Docencia. 2009, vol. 2, pp. 27-44. ISSN: 1989-2446.
- ALONSO TAPIA, Jesús. Evaluación de la motivación en entornos educativos. Manual de Orientación y Tutoría. Barcelona: Kluwer. En M. Álvarez y R. Bisquerra, 2007. (Libro electrónico).
- ALONSO TAPIA, Jesús. *Motivación para el aprendizaje: La perspectiva de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. La orientación escolar en centros educativos. pp. 209-242.

- ALONSO TAPIA, Jesús. *Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA*. Universidad Autónoma de Madrid. Psicothema, 2005. vol. 17, nº3, pp. 404-411. ISSN: 0214-9915.
- ALVARO PAGE, Mariano et al. *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1990. I.S.B.N.: 84369-1790-1.
- BROC, Miguel Ángel. *Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE*. Revista de Educación, 2006. vol. 340, pp. 379-414.
- CARBONERO, Miguel A. et al. “Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria”. Universidad del País Vasco. Revista de Psicodidáctica, 2009. vol. 4, nº 2, pp. 229-243.
- CARTAGENA, Mario. *Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2008. vol. 6, nº 3.
- CEREZO, M^a Teresa; CASANOVA, Pedro Félix. “Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria”. Universidad de Jaén, 2004. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. vol. 2, nº 1, pp. 97-112. ISSN: 1696-2095.
- CLAVER, José G.; BALIBREA, Javier. *Motivación y rendimiento académico: los intangibles de la educación*. Universidad de Murcia, 2006. 15 p.
- COLMENARES, Mercedes; DELGADO, Flor. *La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión*. Universidad Rafael Belloso Chacín. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 2008. nº 5. pp. 179-191.
- CRUZ, Ana Isabel. *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico*. Facultad de Humanidades. Departamento de Psicología. Universidad Francisco Marroquín. Guatemala, Julio de 2004.
- DE LA FUENTE ARIAS, Jesús. *Perspectivas Recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la Orientación de Meta*. Universidad de Almería. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2004. vol.2, nº1, pp. 35-62. ISSN: 1696-2095.

- DEL CRISTO, Zoila. *Motivación académica en estudiantes de enseñanza secundaria postobligatoria en la Isla de Gran Canaria*. Universidad de la Palmas de Gran Canaria, 2008. 305 p.
- EDEL, Rubén. *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2003. vol. 1, nº 2.
- GONZÁLEZ, Antonio. *Modelos de motivación académica: una visión panorámica*. Universidad de Vigo. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Nº.25.
- GONZÁLEZ, M.C. et al. *Autoconcepto motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB*. Departamento de Psicopedagogía. Universidad de Navarra.
- HUEGUN, Asier; ARAMENDI, Pello. “*La motivación de los estudiantes de Educación Secundaria*”. Universidad del País Vasco, 2008. Punto.edu. pp. 22-24.
- MANASSERO, Mª Antonia; VAZQUEZ, Ángel. *Validación de una escala de motivación de logro*. Psicothema, 1998. vol. 10, nº2, pp. 333-351. ISSN: 0214-9915.
- MAQUILON, Javier J.; HERNÁNDEZ, Fuensanta. *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2011. vol. 14, nº1, pp. 81-100. ISSN: 1575-0965.
- MINGORANCE, Aurora. *¿Cómo motivar al alumnado?* 2010, nº 30. 10 p. ISSN: 1988-6047.
- MIÑANO, Pablo; CASTEJÓN, Juan Luis. *Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 2008, vol. XI, nº 28.
- MONTES, Isabel Cristina; LERNER, Jeannette. *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. 2010-2011. 158 p.
- NARANJO, Mª Luisa. *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. Universidad de Costa Rica. Revista Educación, 2009. vol. 33, nº 2, pp. 153-170. ISSN: 0379-7082.

- NÚÑEZ DEL RÍO, M^a Cristina; FONTANA, Mónica. *Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Universidad Complutense de Madrid, 2009. vol. 20, n° 3, pp. 257-269.
- NÚÑEZ, José Carlos et al. *Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica*. Universidad de Oviedo, 1998. Aula Abierta, n°71, pp. 91-120.
- NÚÑEZ, José Carlos. *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas X Congreso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidad de Minho, 2009. ISBN: 978-972-8746-71-1.
- NÚÑEZ, M^a Cristina; FONTANA, Mónica; PASCUAL, Isabel. *Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2011. Vol. 9, n°1, pp. 357-382. ISSN: 1696-2095.
- PALMERO, Francisco et al. *Perspectiva histórica de la psicología de la motivación*. Universidad Jaime I de Castellón. Avances en psicología latinoamericana. Bogotá, 2008. Vol. 26, n°2, pp. 145-170. ISSN: 1794-4724.
- PINTOR, Manuel; GONZÁLEZ, Paloma. “La motivación en Secundaria. Un estudio empírico”. Depto. Orientación del IES Gabriel García Márquez. Depto. Orientación del IES Ramón y Cajal. Revista Complutense de Educación, 2005. Vol. 16, n°1, pp. 339-352. ISSN: 1130-2496.
- RODRÍGUEZ, Gustavo. *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* Universidad de A Coruña, 2009.
- TEJEIRO, Federico; FERNÁNDEZ, Bernardo. *¿Cómo mejorar la motivación de nuestro alumnado?* Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra. 2011, vol. 1, n°10. 16 p. ISSN: 1887-3413.
- THORNBERRY, Gaby. *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Universidad de Lima, Perú. 2003, pp. 197-216.
- VALDÉS, Ángel Alberto et al. *Motivación hacia el estudio en alumnos de bachillerato*. Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Méjico. Revista electrónica praxis investigativa. Red Durango de Investigaciones Educativas A.C. 2010, vol. 2, n° 3.

- VALLE ARIAS, Antonio et al. *Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico*. Revista de Psicología General y Aplicativa, 1999. vol. 52, nº 4. pp. 499-519.