

# ***Análisis de la motivación y del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria mediante una metodología mixta. Un estudio de caso en la Comunidad Autónoma de Madrid***

## ***Analysis of Motivation and Academic Performance in Secondary Education Students Using a Mixed Methodology. A case study in the Community of Madrid***

**Magdalena Surcel\***

Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, Comunidad de Madrid, España  
Email: [magdalena.surcel@educa.madrid.org](mailto:magdalena.surcel@educa.madrid.org)

**Cristina Honrubia Montesinos**

Universidad de Castilla-La Mancha, España  
Email: [cristina.honrubia@uclm.es](mailto:cristina.honrubia@uclm.es)

Recibido / Received: 02/12/2024  
Aceptado / Accepted: 02/01/2025

**Resumen:** El presente trabajo ha tenido el objetivo de conocer la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria, analizando la relación que existe entre la motivación, el rendimiento académico, la edad y el sexo de los estudiantes. Este proyecto se ha realizado teniendo como referencia alumnos de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. Para lograr este objetivo se ha realizado un estudio de carácter mixto, en el que métodos cuantitativos y cualitativos se complementan entre sí, abordando diferentes aspectos del fenómeno estudiado. Para la realización de los cuestionarios se ha utilizado la Escala de Motivación Académica (EMA) a una muestra de 184 alumnos seleccionados de una población de 581 alumnos. Además, se han realizado entrevistas con 14 docentes seleccionados de un total de 67, con el fin de obtener perspectivas sobre la relación entre la motivación y rendimiento, desde el punto de vista del profesorado. También se han analizado los registros académicos del alumnado, y finalmente se han triangulado los datos. La triangulación de los resultados ha revelado que existen correlaciones significativas entre la motivación y el rendimiento académico. De igual modo, no se han encontrado diferencias significativas en la motivación en función del sexo.

**Palabras clave:** motivación, aprendizaje, metodologías, rendimiento, enseñanza secundaria.

**Abstract:** The aim of the project is to find the academic motivation of Secondary Education students, analysing the relationship between the students' motivation, academic performance, age and sex. This project was carried out using students from a Secondary School in the Community of Madrid as a reference. To achieve this objective, a mixed study has been carried out, combining quantitative and qualitative methods to address different aspects of the phenomenon under investigation. The Academic Motivation Scale (EMA) was used to carry out the surveys on a sample of 184 students selected from a population of 581. Additionally, interviews were carried out with 14 teachers selected from a total of 67, aiming to explore the relationship between motivation and performance from the teachers' perspective. Students' academic records were also analyzed, and the data were ultimately triangulated to draw robust conclusions. The triangulation of the results revealed that there are significant correlations between motivation and academic performance. Similarly, no significant differences were found in motivation according to gender.

**Keywords:** Motivation, Learning, Methodology, Educational Performance, Secondary Education.

## 1. Introducción

“El primer paso de la educación es fomentar en el aprendiz la motivación adecuada”, nos transmite con agudeza y elegancia el filósofo, ensayista y pedagogo español José Antonio Marina en su obra “Los secretos de la motivación” (2011, p. 22). Efectivamente, la educación no comienza con la transmisión de conocimientos o la enseñanza de habilidades específicas, sino con el cultivo de la motivación en el estudiante. Esto sugiere que antes de que cualquier tipo de aprendizaje significativo pueda tener lugar, el individuo debe estar motivado y dispuesto a comprometerse con el proceso de adquisición de conocimientos. La motivación de logro energiza y orienta el comportamiento hacia el logro, y, por lo tanto, se reconoce como un determinante clave del éxito académico, conforme a Steinmayr (2019).

El análisis de la evolución de los rendimientos medios estimados en matemáticas, lectura y ciencias entre 2012 y 2022, según el informe español del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2022, revela una situación preocupante para España. En términos generales, el país muestra un rendimiento inferior al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Unión Europea (UE). Teniendo en cuenta estos aspectos, es crucial explorar el nivel de motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. La falta de interés o la desmotivación pueden contribuir significativamente a un bajo rendimiento académico. La relación entre la calidad del ambiente escolar, las metodologías pedagógicas y la participación de los alumnos puede influir directamente en su motivación. Es necesario examinar cómo se están abordando estas cuestiones en las aulas para crear un entorno educativo más estimulante y atractivo.

El objetivo general del presente estudio consiste en explorar la relación que existe entre el rendimiento académico y la motivación intrínseca, extrínseca o falta de motivación en estudiantes de educación secundaria. Este estudio se centrará en explorar cómo diferentes niveles de motivación pueden influir en el desempeño académico de los alumnos en este nivel educativo. Los objetivos específicos que se abordarán son fundamentales para obtener una comprensión completa de la relación entre la motivación, el rendimiento académico y otros factores:

- Analizar la relación entre otros factores familiares y educativos, tales como el reconocimiento del esfuerzo en la motivación y el rendimiento académico.
- Explorar la motivación atendiendo a sexo y edad.

## 2. Marco teórico

Explorando la conexión entre los factores de motivación escolar y el rendimiento académico, diversos estudios en la literatura científica abordan esta relación. Algunos trabajos sugieren que las motivaciones intrínsecas están vinculadas a un rendimiento académico más elevado, así como a otros factores motivacionales cognitivos y conductuales más beneficiosos en el proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2008). Por otro lado, hay estudios que señalan la presencia predominante de motivaciones intrínsecas en estudiantes con rendimiento académico bajo, aunque no se percibe como un factor predictivo significativo (Barca Lozano et al., 2011; Pintrich y Schunk, 2006). Asimismo, los alumnos que muestran una mayor motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes, el conocimiento y el logro, exhiben niveles superiores de

atención, claridad y regulación emocional, así como un rendimiento académico más destacado (Usán Supervía y Salavera Bordás, 2018). En la misma línea de análisis, Merino Tejedor (2024) determina que “podemos considerar que una alta motivación tiene una influencia positiva sobre el rendimiento académico” (p. 62).

En el contexto español, un estudio que merece especial mención es el realizado por Vega Díaz (2024), el cual analiza la motivación y el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria, así como la relación entre ambas variables. Otra investigación relevante es la de Lahoz Lorenzo, Rodríguez Conde y Olmos Migueláñez (2017), que ofrece un análisis detallado sobre los determinantes del éxito académico. De manera similar, la investigación de Usán Supervía, Salavera Bordás y Teruel (2019) examina la influencia de la motivación escolar y la orientación a metas en el desempeño académico de los estudiantes de secundaria. A nivel internacional, sobresale el estudio de Akomolafe, Ogunmakin y Fasooto (2013), que profundiza en la interacción entre la autoeficacia académica, la motivación y el autoconcepto académico como factores predictivos del rendimiento escolar. Asimismo, destaca el estudio de Triviño Lino y Zambrano De La Torre (2024), que analiza las relaciones y atributos del desempeño y la motivación de los estudiantes.

La relación entre la motivación y el rendimiento académico se configura como bidireccional. En primer lugar, la motivación actúa como un factor determinante del desempeño académico, dado que los estudiantes con elevados niveles motivacionales tienden a invertir un esfuerzo considerable y a comprometerse plenamente en sus actividades escolares, lo que se refleja en resultados superiores. En segundo lugar, el rendimiento académico ejerce una influencia recíproca sobre la motivación, puesto que los éxitos o fracasos en las evaluaciones pueden modificar significativamente el autoconcepto y la confianza que los estudiantes depositan en sus propias capacidades.

En este sentido, la primera implicación, Motivación → Rendimiento Académico, ha sido ampliamente investigada y hay evidencia de estudios que demuestran que los estudiantes motivados tienden a obtener mejores calificaciones. El estudio realizado por Formento Torres, Quílez-Robres y Cortés-Pascual (2023) señala que la motivación constituye un predictor significativo del éxito académico. Asimismo, la investigación de Núñez et al. (2024) señala que, a medida que los estudiantes presentan un perfil más positivo, su motivación académica aumenta, lo que, a su vez, se traduce en un mayor rendimiento académico. Efectivamente, la motivación actúa como el motor que impulsa a los alumnos a comprometerse con el contenido académico, a explorar nuevas ideas y a perseverar a pesar de los desafíos. Cuando se fomenta una motivación adecuada desde el principio, se sientan las bases para un aprendizaje más significativo y duradero, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. Asimismo, según García Ramírez (2016), la motivación por competencias y de logro es clave para mejorar el rendimiento académico.

La segunda implicación, Rendimiento Académico → Motivación, también ha sido analizada y se presentan pruebas de estudios que muestran que un buen rendimiento académico puede aumentar la motivación de los estudiantes. Según el estudio realizado por Álvarez-Bermúdez y Barreto-Trujillo (2020), los alumnos que tienen calificaciones altas se encuentran más motivados en aprender y en realizar sus actividades escolares, lo que, de acuerdo con Deci y Ryan (1985) tiene que ver con la motivación intrínseca. Asimismo, según García Bacete y Doménech Betoret (2002), el rendimiento académico de un estudiante no está tanto determinado por

su capacidad real, sino por la percepción que tiene de su propia capacidad. En este sentido, las calificaciones obtenidas pueden tener un impacto positivo en la autoestima del estudiante, lo que, a su vez, puede fomentar su motivación para dedicarse al estudio. Según Garbanzo Vargas (2007), basándose en las investigaciones de Weiner (1986), la motivación conductual se relaciona con las expectativas de alcanzar una meta y el valor atribuido a esa meta como incentivo, que en el contexto académico se refleja en las calificaciones obtenidas, es decir, el rendimiento académico. Por lo tanto, la relación entre la motivación y el rendimiento académico es bidireccional, evidenciando cómo ambos influyen mutuamente entre sí, lo que refleja la complejidad y la interconexión de estos elementos en el contexto educativo.

El informe español del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de 2022 destaca la importancia de la satisfacción estudiantil como un factor determinante en el ámbito educativo. Según este informe, un mayor nivel de satisfacción en los estudiantes se asocia con un incremento en la motivación, lo que, a su vez, repercute positivamente en su desempeño académico y en su desarrollo social. En este sentido, la socialización se considera un elemento esencial dentro del entorno escolar, ya que no solo contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, sino que también favorece su integración y participación en la comunidad educativa. Estos hallazgos subrayan la relevancia de promover entornos de aprendizaje que fomenten la satisfacción y el bienestar estudiantil, con el fin de potenciar tanto el éxito académico como el desarrollo personal y social de los alumnos.

### 3. Metodología

Para la realización del presente estudio se ha elegido una metodología mixta, que permite obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno estudiado, al combinar enfoques cuantitativos y cualitativos. La metodología mixta en la investigación está respaldada por varios autores; uno de los más destacados es Creswell y Creswell (2023), que en su libro “Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches” (Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos), explora las ventajas de combinar métodos cuantitativos y cualitativos en un enfoque integrado. Argumenta que esta metodología mixta puede proporcionar una comprensión más profunda y completa del fenómeno de estudio al permitir la triangulación de datos y la complementariedad entre diferentes enfoques de investigación. También a nivel nacional, autores como Bagur-Pons et al. (2021) apoyan esta metodología en su artículo “El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa”, argumentado que “permite fusionar las perspectivas “cual” y “cuan” durante el proceso de investigación”.

En el presente estudio se ofrece una perspectiva integral sobre la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario, utilizando una metodología mixta que combina enfoques cualitativos y cuantitativos. A través de este enfoque, se busca no solo identificar patrones generales de comportamiento y rendimiento, sino también comprender de manera más profunda las dinámicas subyacentes que influyen en la motivación de los alumnos. De esta forma, el estudio pretende contribuir a la literatura existente proporcionando una visión más holística y fundamentada sobre los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, en el contexto de la educación secundaria.

**3.1. Participantes. Población y muestra**

La población del estudio la representan alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en un instituto de la Comunidad de Madrid. Dicha población asciende a 581 alumnos, de la siguiente manera: 146 en 1º E.S.O., 148 en 2º E.S.O., 160 en 3º E.S.O. y 127 en 4º E.S.O. El estudio se basa en una muestra probabilística estratificada, un enfoque metodológico que garantiza una representación adecuada de la población estudiada. En este caso, la población ha sido dividida en estratos que corresponden a los distintos grupos de alumnos según su nivel académico. La selección de los participantes se ha llevado a cabo mediante la extracción de muestras aleatorias de cada curso o nivel educativo, asegurando que cada estrato esté adecuadamente representado.

Específicamente, se ha optado por seleccionar un grupo y medio por cada nivel académico, lo cual permite una mayor precisión en los resultados y minimiza los posibles sesgos derivados de la sobre o subrepresentación de algunos estratos. Además, se ha asegurado la representatividad en cuanto al sexo del alumnado, con un número casi igual de chicos y chicas en la muestra, lo que refuerza la solidez de los datos obtenidos. Este balance de género contribuye a que los hallazgos sean aplicables a toda la población estudiada, evitando que las diferencias entre sexos puedan influir de manera desproporcionada en los resultados.

Este diseño metodológico, por tanto, asegura que los grupos específicos de alumnos, tanto en términos de nivel académico como de características sociodemográficas y de sexo, estén debidamente reflejados en la muestra. Así, se refuerza la validez externa del estudio y su capacidad para generalizar las conclusiones a la población en general. De este modo, se ofrece un análisis riguroso y equilibrado de la relación entre la motivación y el rendimiento académico en los diferentes niveles de la educación secundaria. El tamaño de muestra ajustado para la población que asciende a 581 alumnos, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6% es de 184 alumnos, a los que se les ha hecho el cuestionario. Los datos recopilados se desglosan por cursos y sexos, como se muestra en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1: Descripción de los/las participantes en función de la variable “Curso”.

| Variable “Curso” | Frecuencia | Porcentaje  |
|------------------|------------|-------------|
| 1º de E.S.O.     | 47         | 24%         |
| 2º de E.S.O.     | 44         | 25%         |
| 3º de E.S.O.     | 45         | 25%         |
| 4º de E.S.O.     | 48         | 26%         |
|                  | <b>184</b> | <b>100%</b> |

Tabla 2: Descripción de los/las participantes en función de la variable “Sexo”.

| Variable “Sexo” | Frecuencia | Porcentaje  |
|-----------------|------------|-------------|
| Masculino       | 90         | 0,49%       |
| Femenino        | 94         | 0,51%       |
|                 | <b>184</b> | <b>100%</b> |

Respecto a la edad de los participantes, en el primer año de Educación Secundaria

Obligatoria, los estudiantes tienden a tener entre 12 y 13 años, pudiendo alcanzar los 14 años si han repetido algún curso. Por consiguiente, en el último año de E.S.O., la edad de los alumnos puede llegar hasta los 18 años. En la muestra elegida hay 3 repetidores en 1º E.S.O., 4 en 2º E.S.O., 5 en 3º E.S.O. y 3 en 4º E.S.O.

### 3.2. Instrumentos cuantitativos

La elección del instrumento de recogida de datos, en este caso la Escala de Motivación Académica (EMA) desarrollada por Manassero y Ángel Vázquez Alonso (2000), implica varias consideraciones significativas.

El cuestionario está disponible para su consulta en el Anexo 1.

En primer lugar, se explica por su validación y fiabilidad, debido a que ha demostrado consistencia en mediciones similares en términos de confiabilidad y validez. Otro motivo es la aplicabilidad al contexto de investigación, siendo relevante para el proyecto sobre motivación y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria.

La validación del instrumento a través del coeficiente Alfa de Cronbach es un paso fundamental en la investigación científica para evaluar la confiabilidad de una herramienta de medición. En este caso, el análisis de confiabilidad ha revelado un valor significativamente alto, con un Alfa de Cronbach igual a 0,9. Este resultado indica una consistencia interna robusta y confiable en la prueba utilizada. De esta forma, se demuestra que la herramienta es capaz de proporcionar mediciones precisas y estables y que los ítems están altamente relacionados, lo que refuerza la validez del instrumento.

Las variables analizadas en la Escala de Motivación Académica son Motivación intrínseca (MI), que mide el grado en que una persona realiza una actividad por el puro placer y satisfacción que le proporciona, la Motivación extrínseca (ME), que mide el grado en que una persona realiza una actividad debido a factores externos, como recompensas, reconocimiento, presión social o para evitar consecuencias negativas y la Amotivación o falta de motivación, que según Manassero y Ángel Vázquez Alonso (2000) citados por Ortiz (2011), se refiere a “la ausencia de motivaciones y se llega a ese estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados” (p. 62). En cuanto a la aceptabilidad para los participantes, su longitud y su formato son apropiados para la población estudiantil de la E.S.O. Asimismo, se han evaluado los recursos necesarios para administrar la EMA, incluido el tiempo requerido para la aplicación y la capacidad de gestionar la logística asociada con la recopilación de datos.

Al tener en cuenta estos aspectos, se ha tomado la decisión sobre la elección y aplicación de la Escala de Motivación Académica como instrumento de recogida de datos en la investigación sobre motivación y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria. La consideración detallada de estos factores contribuirá a la calidad y validez de los datos recopilados. La Escala de Motivación Académica (EMA) consiste en un conjunto de 28 ítems que representan diversas razones que respaldan la asistencia a clases en el entorno educativo. Las alternativas de respuesta son siete y van desde “nada en absoluto” hasta “totalmente”. Este inventario está diseñado para responder a la pregunta de “¿Por qué vas al instituto?” y cada ítem refleja distintas motivaciones para involucrarse en las actividades escolares. Los participantes evalúan el grado de alineación de cada razón con sus opiniones personales en una escala de 7 puntos. La EMA incluye variables como la Motivación Intrínseca (MI), que abarca la Motivación Intrínseca al conocimiento, la Motivación Intrínseca al logro, y la Motivación

Intrínseca a las experiencias estimulantes. Además, contempla la Motivación Extrínseca (ME), que incluye la Regulación Externa, la Regulación Introyectada y la Regulación Identificada, así como la Amotivación (o falta de motivación). La clasificación de cada ítem se puede consultar en la Tabla 3.

Tabla 3: Dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA).

| Dimensión                             |                                                       | Ítems          |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------|
| Falta de motivación                   | Amotivación                                           | 5, 12, 19, 26  |
| Motivación extrínseca                 | Regulación externa                                    | 1, 8, 15, 22   |
|                                       | Regulación introyectada                               | 7, 14, 21 y 28 |
|                                       | Regulación identificada                               | 3, 10, 17 y 24 |
| Motivación intrínseca                 | Motivación intrínseca al conocimiento                 | 2, 9, 16 y 23  |
|                                       | Motivación intrínseca al logro                        | 6, 13, 20 y 27 |
|                                       | Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes | 4, 11, 18 y 25 |
| Nota: Adaptado de Bedoya Mejía (2015) |                                                       |                |

Otro elemento del análisis cuantitativo ha sido el examen detallado de los informes de resultados académicos de los estudiantes de la E.S.O. correspondientes al primer trimestre, lo que ha permitido identificar hallazgos relevantes sobre su rendimiento escolar. Estos documentos, elaborados y proporcionados por la dirección del centro educativo, constituyen una fuente esencial de información para el análisis del desempeño académico, permitiendo una visión integral del progreso de cada estudiante en las distintas áreas del currículo. Estos informes no solo reflejan las calificaciones obtenidas en cada asignatura, sino que también ofrecen una perspectiva global sobre la evolución académica del alumnado. A través de su análisis, es posible detectar patrones de desempeño, así como identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

### 3.3. Instrumentos cualitativos

Las entrevistas realizadas a los 14 profesores de educación secundaria obligatoria representan un pilar fundamental en el estudio, proporcionando una valiosa perspectiva cualitativa sobre diversos aspectos relevantes. Estas entrevistas ofrecen la oportunidad de profundizar en las experiencias, opiniones y percepciones de los profesionales que están directamente involucrados en el contexto estudiado. Estévez, Arroyo y González (2006), según lo citado en Feria Ávila, Matilla González y Mantecón Licea (2020), destacan la relevancia de la entrevista al señalar que, en ocasiones, el investigador necesita obtener información sobre el objeto de estudio que no es posible recoger mediante la observación. Esto se debe a que dicha información está ligada a aspectos subjetivos como ideas, sentimientos, opiniones y valores.

La entrevista que se presenta es semiestructurada, lo que permite una combinación equilibrada entre preguntas definidas y flexibilidad en las respuestas. Se caracteriza por seguir un guion previamente establecido con preguntas generales, pero al mismo tiempo permite flexibilidad en las respuestas del entrevistado, ofreciendo la posibilidad de profundizar en algunos temas o añadir preguntas adicionales según las respuestas que surjan. De acuerdo con Schettini y Cortazzo (2016), la modalidad

semiestructurada tiene un grado medio de rigidez, “en la que los entrevistados pueden ser expuestos al mismo guion, aunque con libertad en los ejes que guían sus respuestas, sin forzar el orden de las preguntas” (p. 20).

Las preguntas clave abarcan distintos aspectos de la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria, refiriéndose a los factores que impactan en la motivación de los estudiantes, la filosofía de enseñanza y los métodos, las diferencias en la motivación entre géneros, las variaciones en la motivación según la edad, la interacción entre motivación y rendimiento académico y la perspectiva sobre la motivación en el contexto de la enseñanza. Las preguntas clave de las entrevistas realizadas a los docentes están disponibles para su consulta en el Anexo 2. El hecho de que las entrevistas se hayan llevado a cabo con profesores de todos los departamentos y de todas las edades añade una capa adicional de profundidad y representatividad al estudio. Esta estrategia garantiza una amplia diversidad de perspectivas y experiencias, lo que enriquece aún más la comprensión del entorno educativo en su totalidad.

Entrevistar a profesores de todos los departamentos asegura que se capturen las particularidades y los desafíos específicos de cada área de estudio. Cada departamento puede tener enfoques pedagógicos, metodologías de enseñanza y dinámicas únicas, y al entrevistar a profesores de cada uno de ellos, se obtiene una visión completa de la situación educativa del centro en su conjunto. Esto permite identificar tanto las áreas de éxito como las áreas que puedan requerir mayor atención o apoyo. Además, al entrevistar a profesores de todas las edades se incorporan diferentes perspectivas generacionales y trayectorias profesionales. Los docentes más jóvenes pueden aportar nuevas ideas, enfoques innovadores y una comprensión actualizada de las tecnologías y tendencias educativas emergentes. Por otro lado, los profesores más experimentados pueden ofrecer una visión más amplia y profunda basada en su larga trayectoria en el campo educativo, así como consejos prácticos sobre cómo abordar desafíos específicos. Esta diversidad en la muestra de entrevistados permite un análisis más completo y equilibrado de las percepciones, experiencias y necesidades de los profesores en el centro educativo, lo que en última instancia enriquece la validez y la utilidad de los hallazgos del estudio.

### 3.4. Procedimiento

En primer lugar, se ha llevado a cabo una reunión con el director del centro educativo con el fin de presentarle los objetivos y el alcance del estudio, así como de obtener su aprobación para la su realización en la institución. Posteriormente, se han organizado encuentros con el equipo docente y las familias, dado que los alumnos menores han participado en la investigación. Estas reuniones han tenido como propósito informar detalladamente a todos los involucrados sobre el diseño metodológico, la finalidad del estudio y las implicaciones de su participación, garantizando así una comprensión clara del proceso por parte de los participantes.

Asimismo, se ha solicitado y obtenido el consentimiento informado de los progenitores y de las personas que debían autorizar su participación en la investigación. Este procedimiento ha sido esencial para asegurar el cumplimiento de los principios éticos y legales que rigen los estudios con seres humanos. Una vez obtenidas las autorizaciones pertinentes, se ha iniciado la fase de recolección de datos, en la



que se han empleado simultáneamente enfoques cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una comprensión más integral del fenómeno estudiado. Cabe resaltar que el estudio ha contado con la supervisión del comité de ética de uno de los coautores, lo que ha garantizado el cumplimiento de las normativas éticas y metodológicas establecidas para la investigación. Además, con el fin de preservar la privacidad y la confidencialidad de los participantes, todos los datos recogidos han sido debidamente anonimizados antes de su análisis, asegurando así la protección de la identidad de los sujetos y la integridad del estudio.

### **3.5. Análisis de datos**

Para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos en el estudio, se han empleado herramientas especializadas en el procesamiento de información cuantitativa y cualitativa. En el caso de los datos cuantitativos, se ha utilizado el software estadístico SPSS v.29, mediante el cual se han calculado diversas medidas descriptivas y de tendencia central, tales como la media, la mediana y la moda. Asimismo, se han analizado las frecuencias y los porcentajes, lo que ha permitido caracterizar la distribución de las variables y detectar patrones relevantes en los datos. Esta metodología ha posibilitado la obtención de resultados precisos y estructurados que facilitan la interpretación y comparación de la información.

Por otro lado, para el análisis de los datos cualitativos, se ha empleado el software Prosuite – QDA Miner 2023, una herramienta especializada en el procesamiento y categorización de información no estructurada. Mediante este software, se ha llevado a cabo un proceso sistemático de codificación y clasificación de las respuestas obtenidas, lo que ha permitido identificar categorías emergentes y patrones temáticos dentro del conjunto analizado. La utilización de esta herramienta ha contribuido a garantizar la rigurosidad del análisis cualitativo, asegurando una interpretación coherente y fundamentada de los datos textuales. La combinación de estos enfoques cuantitativo y cualitativo ha permitido obtener una visión integral del fenómeno estudiado, maximizando la validez y fiabilidad de los resultados. La aplicación de herramientas especializadas ha asegurado la precisión en el análisis y ha facilitado la identificación de relaciones significativas entre las variables, contribuyendo así a la robustez metodológica del estudio.

## **4. Resultados**

La homogeneidad en los porcentajes tanto en la variable “sexo” como en la variable “curso” de los participantes es un aspecto relevante en el análisis de datos del alumnado. El hecho de que se hayan considerado porcentajes similares refuerza la validez interna de la investigación, ya que se minimiza el riesgo de sesgos relacionados con el sexo o el nivel educativo. Asimismo, facilita la comparabilidad de los resultados entre subgrupos, permitiendo inferencias más sólidas sobre la población estudiantil en su conjunto. En la Tabla 4 se presenta la evolución de la motivación a lo largo de los distintos cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Al analizar la media, se observa una clara tendencia al alza en los niveles de motivación a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, alcanzando un máximo de 4,83 en 4º E.S.O. Este incremento sugiere que, a medida que los alumnos se familiarizan

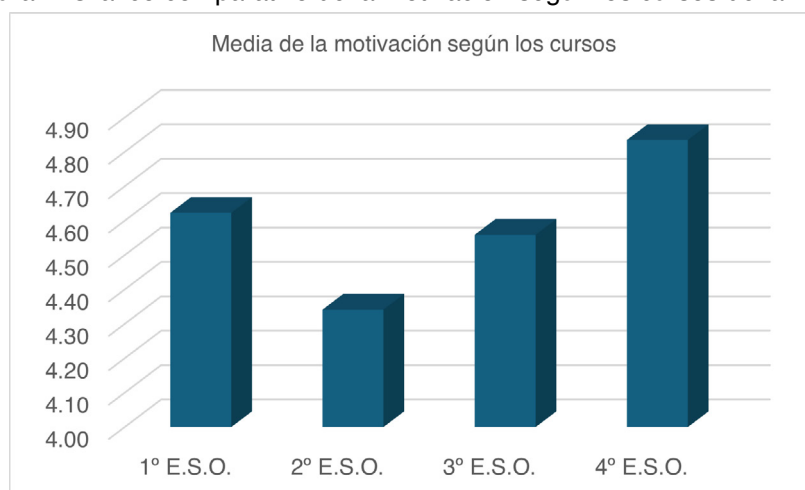
con el entorno académico y adquieren una mayor confianza en sus habilidades, su motivación se intensifica, por lo que mejora su compromiso hacia el aprendizaje. En 2º E.S.O., se observa una caída notable en los niveles de motivación, que desciende hasta 4,34. Sin embargo, en 3º E.S.O., la motivación muestra una leve recuperación, alcanzando un promedio de 4,56. Es especialmente destacable que, a pesar de ser el primer año de esta nueva etapa educativa, la motivación de los estudiantes en 1º E.S.O. muestra una media considerablemente alta, ascendiendo a 4,62. Este dato resalta el entusiasmo y la curiosidad inicial que caracteriza a los alumnos al iniciar su trayectoria en la secundaria, lo que puede ser un indicador de un fuerte deseo de aprender y explorar nuevas materias.

Tabla 4: Tabla comparativa de la motivación según los cursos de la E.S.O.

| Curso     | Media | Varianza | Desviación típica | Mediana | Moda |
|-----------|-------|----------|-------------------|---------|------|
| 1º E.S.O. | 4,62  | 5,74     | 2,40              | 5,00    | 5    |
| 2º E.S.O. | 4,34  | 2,58     | 1,61              | 4,00    | 4    |
| 3º E.S.O. | 4,56  | 3,50     | 1,87              | 4,00    | 4    |
| 4º E.S.O. | 4,83  | 3,65     | 1,91              | 5,00    | 5    |

En la Figura 1 se presenta una representación gráfica que ilustra la evolución de la motivación a lo largo de los diferentes cursos de la etapa secundaria, tomando como referencia la media de los resultados.

Figura 1: Gráfico comparativo de la motivación según los cursos de la E.S.O.



En cuanto al estudio de la motivación según el sexo del alumnado, los datos revelan que existe una tendencia en la que la motivación de las chicas tiende a ser ligeramente superior en comparación con la de los chicos, conforme se aprecia en la Tabla 5. Sin embargo, es importante destacar que los valores obtenidos muestran una similitud significativa entre ambos sexos, y a pesar de estas diferencias leves en los niveles de motivación entre chicas y chicos, es esencial reconocer que ambos sexos comparten un compromiso generalizado con la motivación.

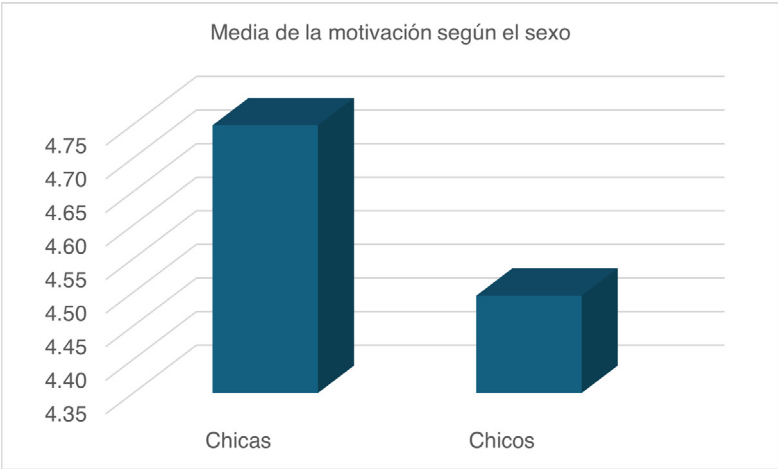
Tabla 5: Tabla comparativa de la motivación según los sexos.

| Sexo   | Media | Varianza | Desviación típica | Mediana | Moda |
|--------|-------|----------|-------------------|---------|------|
| Chicas | 4,75  | 3,25     | 1,80              | 5,00    | 5    |
| Chicos | 4,49  | 4,42     | 2,10              | 5,00    | 4    |

La Figura 2 nos proporciona un análisis comparativo de la motivación entre los diferentes sexos. Se observa que la media de la motivación es bastante similar entre chicas y chicos, con valores de 4,75 para las chicas y 4,49 para los chicos. Es importante tener en cuenta que la escala de medición de la motivación va de 1 a 7, donde 1 representa la menor motivación y 7 la mayor. Al notar que estas medias se sitúan ligeramente por encima de 4, que representa la mitad del intervalo [1, 7], podemos inferir que tanto chicas como chicos muestran niveles moderados de motivación en general. Esta observación sugiere que, en este contexto específico, no hay una diferencia significativa en los niveles de motivación entre los sexos.

La cercanía de los promedios a la mitad de la escala indica que, a pesar de las diversas influencias que pueden afectar la motivación, como el entorno escolar, las relaciones interpersonales y las expectativas académicas, ambos sexos muestran un compromiso similar hacia su aprendizaje. Esta equidad en los niveles de motivación es un aspecto positivo, ya que implica que tanto chicas como chicos están igualmente dispuestos a participar en su educación y a enfrentarse a los desafíos que conlleva.

Figura 2: Gráfico comparativo de la motivación según el sexo del alumnado.



Asimismo, el estudio de las medias de las dimensiones de la escala de motivación es crucial para comprender los factores que influyen en el rendimiento académico y en el compromiso de los alumnos. En este sentido, se ha observado a nivel general que la motivación extrínseca supera a la intrínseca entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, según se aprecia en la Tabla 6. Este hecho se puede deber a que, en esta etapa educativa, los estudiantes aún están en proceso de desarrollo emocional y cognitivo, lo que puede influir en su capacidad para establecer metas personales, mantener la motivación intrínseca y gestionar sus emociones frente a desafíos académicos.

Tabla 6: Medias de las dimensiones de la escala de motivación.

| Dimensión             |                                                       | Media |
|-----------------------|-------------------------------------------------------|-------|
| Falta de motivación   | Amotivación                                           | 4,79  |
| Motivación extrínseca | Regulación externa                                    | 5,60  |
|                       | Regulación introyectada                               | 4,86  |
|                       | Regulación identificada                               | 5,29  |
| Motivación intrínseca | Motivación intrínseca al conocimiento                 | 4,38  |
|                       | Motivación intrínseca al logro                        | 4,27  |
|                       | Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes | 3,19  |

En general, la percepción entre los docentes es que la motivación de los alumnos tiende a aumentar en los cursos superiores de la Educación Secundaria Obligatoria. Según las entrevistas, 8 docentes piensan que la motivación aumenta con la edad, afirmando, por ejemplo, que “es más fácil motivarlos en los cursos superiores (4º E.S.O.) porque son capaces de ver cerca el final de la etapa obligatoria” (motivación extrínseca). Otros ejemplos son los siguientes: “generalmente (la motivación) aumenta en cursos superiores” y “cuantos más conocimientos va logrando un/a alumno/a con los años, más gusto por el aprendizaje suele desarrollar” (motivación intrínseca). Asimismo, se afirma que “los primeros cursos de la E.S.O., los chicos y las chicas parecen estar, por lo general, menos motivados para estudiar. Son más inmaduros y su nivel de concentración no suele ser muy alto.” Otros tres docentes coinciden en que el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante varía en función de una diversidad de factores emocionales, sociales y cognitivos. Sin embargo, estos docentes no profundizan en cómo estos elementos influyen de manera específica en las distintas etapas del desarrollo evolutivo.

La cuestión de si existen o no diferencias de motivación entre los sexos ha sido objeto de debate en el ámbito educativo durante mucho tiempo. Los docentes, como observadores directos en el aula, a menudo tienen opiniones variadas sobre este tema. Por un lado, 4 de los docentes sostienen que pueden existir diferencias de motivación entre los sexos debido a las características propias de cada uno. Por ejemplo, se afirma que “la motivación entre géneros puede variar debido a factores sociales, culturales y biológicos”, y que “las chicas son más maduras que los chicos (psicológicamente es así) y en líneas generales su dimensión afectiva la tienen más desarrollada que los chicos”.

Tradicionalmente, se ha argumentado que los niños tienden a ser más activos y competitivos, mientras que las niñas pueden ser más reservadas y centradas en la colaboración. Estas diferencias de comportamiento podrían influir en la forma en que los estudiantes se motivan en el entorno educativo. Según las palabras de uno de los docentes, “anteriormente, las chicas se veían atraídas más por actividades de tipo cooperativo y no competitivo; los chicos están más enfocados a la actividad física agónica, entendida ésta como de exigencia personal”. No obstante, el mismo docente afirma que esto ocurre “cada vez menos”.

Analizando las entrevistas, 9 docentes piensan que no encuentran diferencias significativas en la motivación entre los sexos en sus propias experiencias en el aula. Estos educadores argumentan que los estudiantes, independientemente de su género, pueden estar motivados por una variedad de factores, como el interés en el tema, la relación con el profesor, las expectativas familiares, entre otros. Desde esta perspectiva, la motivación se ve como un fenómeno individual y multifacético que no puede ser reducido

únicamente al género. En palabras de los docentes: “no creo que haya diferencias entre géneros a la hora de la motivación para estudiar”, y “entre géneros, no, entre personas sí”.

Al aplicar el programa de análisis de texto a las 14 entrevistas realizadas se han obtenido dos tablas que resaltan las palabras y frases más frecuentemente utilizadas por los participantes. Estas tablas permiten una visualización rápida y concisa de los temas recurrentes en las conversaciones, facilitando la identificación de los elementos clave discutidos por los entrevistados. Entre los resultados más destacados, se observa que la palabra “motivación” ha sido mencionada en 123 ocasiones en las entrevistas, lo cual la convierte en el término más recurrente. Este dato, representado en la Tabla 7 y visualizado gráficamente en la Figura 3, sugiere que la “motivación” es un concepto central en las experiencias y percepciones compartidas por los entrevistados. Esta prevalencia podría indicar que los participantes asocian la motivación con los principales desafíos o logros que enfrentan en sus contextos respectivos.

La alta frecuencia de la palabra “motivación” no solo subraya su importancia en el discurso, sino que también podría estar vinculada a otros temas relacionados, como la superación de obstáculos, el compromiso personal, y el impacto de factores externos en el rendimiento individual. Estos resultados abren la puerta a un análisis más profundo de cómo los entrevistados conceptualizan la motivación y qué elementos concretos la impulsan o influyen en sus experiencias cotidianas.

Tabla 7: Frecuencia de las palabras más utilizadas en las entrevistas con el personal docente.

| Palabra     | Frecuencia | Tasa por 10K |
|-------------|------------|--------------|
| Motivación  | 123        | 181,9        |
| Alumnos     | 67         | 99,1         |
| Estudiantes | 44         | 65,1         |
| Enseñanza   | 38         | 56,2         |

Figura 3: La nube de las palabras más utilizadas en las entrevistas con el personal docente.



Asimismo, el análisis revela que la frase más utilizada por los docentes es “rendimiento académico”, la cual aparece de manera destacada en las entrevistas. Según se muestra en la Tabla 8 y se visualiza en la Figura 4, esta frase ha sido mencionada en múltiples ocasiones, reflejando su relevancia en las preocupaciones

y reflexiones de los entrevistados.

La prominencia del sintagma “rendimiento académico” sugiere que representa un tema central para los docentes, asociado a la evaluación de los logros de los estudiantes y al cumplimiento de los objetivos educativos. El hecho de que esta frase aparezca con tanta frecuencia indica que los participantes perciben el rendimiento académico como un indicador clave tanto del éxito estudiantil como de la efectividad de las prácticas docentes implementadas. Además, la repetición de esta frase podría estar vinculada a discusiones sobre factores que afectan dicho rendimiento, como la motivación estudiantil, las metodologías de enseñanza, los recursos disponibles y el apoyo institucional. Esta recurrencia señala una preocupación compartida por los docentes sobre cómo mejorar los resultados académicos y qué estrategias pueden ser más efectivas para lograrlo.

Tabla 8: Frecuencia de las frases más utilizadas en las entrevistas con el personal docente.

| Frase                                 | Frecuencias |
|---------------------------------------|-------------|
| Rendimiento académico                 | 21          |
| Filosofía de enseñanza                | 16          |
| Motivación y el rendimiento académico | 16          |
| Contexto de la enseñanza              | 15          |

Figura 4: La nube de las fases más utilizadas en las entrevistas con el personal docente.



Con respecto al rendimiento académico, el análisis detallado del número de asignaturas aprobadas por los alumnos, dividido en tres intervalos distintos (todo aprobado, entre 1 y 4 suspensos y más de 4 suspensos), proporciona una visión clara de los patrones de rendimiento académico a lo largo de los distintos cursos de la Educación Secundaria

Obligatoria. Este enfoque nos permite comprender mejor cómo los estudiantes están progresando a lo largo de su trayectoria educativa, según se puede apreciar en la Figura 5.

El primer intervalo, que representa a los alumnos que han aprobado todas las asignaturas, refleja un nivel óptimo de rendimiento académico. Estos estudiantes muestran una comprensión sólida de los contenidos y habilidades requeridos en sus cursos, lo que sugiere un alto nivel de dedicación, compromiso y capacidad de estudio. Este grupo suele ser pequeño en comparación con los otros dos intervalos, pero su éxito académico es digno de reconocimiento y puede servir como modelo a seguir para el resto de la comunidad estudiantil.

El segundo intervalo, que abarca a los alumnos con entre uno y cuatro suspensos, constituye la mayoría de la población estudiantil. Este grupo muestra un rendimiento académico variado, con algunos estudiantes enfrentando dificultades específicas en ciertas asignaturas mientras que tienen éxito en otras. Es importante destacar que este intervalo puede ser bastante heterogéneo, ya que los motivos de los suspensos pueden ser diversos, desde dificultades de comprensión hasta problemas personales que afectan el rendimiento escolar. Por último, el tercer intervalo, que incluye a los alumnos con más de cuatro suspensos, representa a aquellos que enfrentan desafíos significativos en su rendimiento académico. Estos estudiantes pueden encontrarse en riesgo de fracaso escolar y necesitarán intervenciones más intensivas y personalizadas para ayudarles a recuperarse y progresar académicamente.

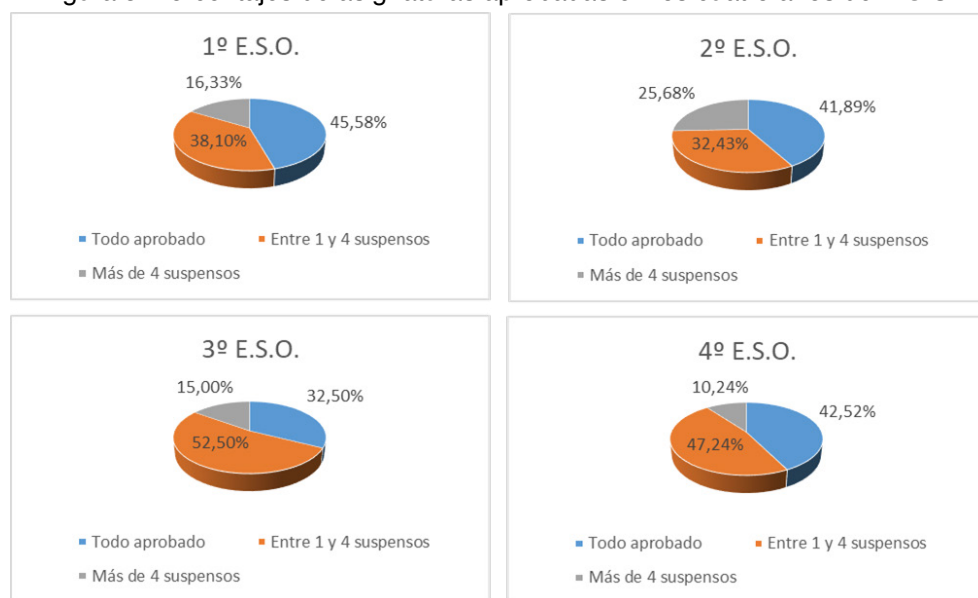
El análisis detallado del porcentaje de alumnos que obtienen todo aprobado, es decir, sin ningún suspenso, revela una tendencia interesante en el desempeño académico a lo largo de los diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, es notable que el primer año de la E.S.O. exhibe el mayor número de estudiantes con esta condición, con un porcentaje del 45,58%, como se refleja en la Figura 5. Este dato podría atribuirse a varios factores, incluida la adaptación inicial de los estudiantes al nuevo entorno escolar y al sistema educativo de la secundaria. Es común que los estudiantes experimenten un período de ajuste durante su primer año en la E.S.O., donde se enfrentan a nuevas dinámicas de aprendizaje, estructuras académicas más complejas y un mayor grado de autonomía en sus estudios. El hecho de que un número significativo de estudiantes logre superar este período de transición con éxito y sin suspensos sugiere una capacidad de adaptación y un compromiso académico. Sin embargo, lo más destacado es la tendencia general hacia una mejora y consolidación del rendimiento académico a lo largo del tiempo. Aunque el primer año presenta el porcentaje más alto de alumnos con todo aprobado, en 4º de la E.S.O. también se mantiene un porcentaje considerable, alcanzando el 42,52%. Esta tendencia sugiere que, a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa, desarrollan habilidades de estudio más sólidas, adquieren una comprensión más profunda de los contenidos académicos y consolidan hábitos de trabajo efectivos.

En contraste, al analizar el intervalo de suspensos, se destaca que el porcentaje de alumnos con más de cuatro suspensos es el más bajo en 4º de la E.S.O., con un 10,24%. Este hallazgo puede indicar un aumento en la dedicación y enfoque de los estudiantes a medida que avanzan en sus estudios. La progresión hacia grados superiores parece influir positivamente en la capacidad de los alumnos para superar desafíos académicos y mantener un rendimiento más consistente. El análisis revela dos puntos críticos en el rendimiento académico de los estudiantes de la Educación

Secundaria Obligatoria, específicamente en los cursos de 2º y 3º de E.S.O., que merecen una atención especial. En primer lugar, se destaca que en 2º E.S.O. se observa el mayor porcentaje de alumnos con más de cuatro asignaturas suspensas, alcanzando un preocupante 25,68% del total de alumnos. Este dato es significativo, ya que representa aproximadamente un cuarto del estudiantado en este curso. Este alto porcentaje sugiere la existencia de desafíos específicos en este nivel educativo que pueden estar afectando negativamente el rendimiento académico de los estudiantes. La transición desde el primer año de la E.S.O. hacia el segundo puede implicar cambios significativos en la carga académica, la complejidad de los contenidos y las expectativas de desempeño, lo que podría contribuir a esta tendencia. Por otro lado, en 3º E.S.O. se identifica el mayor porcentaje de alumnos que tienen entre una y cuatro asignaturas suspensas, representando el 52,50% del total de alumnos en este curso. Este dato es igualmente significativo, ya que abarca un poco más de la mitad del alumnado.

Figura 5: Porcentajes de asignaturas aprobadas en los cuatro años de E.S.O.



La relación entre la motivación y los resultados académicos es compleja y no sigue una tendencia totalmente lineal, como muestran los datos presentados. En términos generales, existe una correlación en la que una mayor motivación tiende a asociarse con un mejor rendimiento académico, aunque no siempre de manera uniforme o directa. En los cursos 1º y 4º de E.S.O. se aprecia una concordancia relativamente clara entre una alta motivación y un mejor desempeño académico, ya que tanto las medias de motivación como los porcentajes de estudiantes que aprueban todas las asignaturas son altos. Esto sugiere que, en estos niveles, una mayor motivación podría estar impulsando a los estudiantes a obtener mejores resultados.

Sin embargo, en 2º y 3º de E.S.O. se observa una cierta desconexión entre ambas variables. A pesar de que en 3º E.S.O., la motivación es bastante alta (4,56), los resultados



académicos no mejoran de manera correspondiente, ya que una mayoría significativa de estudiantes tiene entre 1 y 4 suspensos. Este fenómeno sugiere que la motivación, aunque importante, no es el único factor determinante en el rendimiento académico.

A pesar de la desconexión observada en 2º y 3º de E.S.O., hay algunos aspectos que muestran una relación más lineal entre la motivación y el rendimiento. En 3º E.S.O., aunque la mayoría de los estudiantes se encuentran en la categoría de “entre 1 y 4 suspensos” (52,50%), se observa una disminución significativa en el porcentaje de alumnos con más de 4 suspensos (15,00%). Este dato sugiere que el aumento en la motivación (4,56) está relacionado con una reducción en los casos más críticos de bajo rendimiento, lo cual muestra un efecto positivo, aunque no inmediato, de la motivación sobre el rendimiento académico.

Por otro lado, en 2º E.S.O., donde la motivación es la más baja (4,34), el porcentaje de estudiantes con más de 4 suspensos es el más alto (25,68%). Esto muestra una relación más directa y lineal: una menor motivación parece estar asociada con un mayor número de suspensos severos. Esta tendencia refuerza la idea de que la motivación tiene un impacto en el rendimiento académico, especialmente en los casos de mayor dificultad. En resumen, aunque los resultados no siempre son completamente proporcionales, se observa una relación más clara entre la motivación y el rendimiento académico cuando consideramos la disminución de los casos más graves de suspensos.

## **5. Discusión**

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico. Para lograrlo, se ha empleado un enfoque metodológico mixto, combinando análisis cuantitativos y cualitativos. Realizando una triangulación de los resultados de los cuestionarios, las entrevistas realizadas a los docentes y los resultados académicos, se deduce que la motivación y el rendimiento académico son magnitudes directamente proporcionales y se influyen mutuamente de diversas maneras. Un mayor nivel de motivación tiende a conducir a un mejor rendimiento académico, al influir en el esfuerzo, compromiso, estrategias de aprendizaje, resiliencia y bienestar emocional, mientras que el éxito académico puede aumentar la motivación de los estudiantes, creando un ciclo positivo de retroalimentación que fomenta el éxito continuo en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos confirman de manera contundente la estrecha vinculación entre estas dos variables. La confirmación de esta relación en el presente estudio refuerza y respalda los resultados anteriores, consolidando un consenso en la comunidad académica. Conforme a las reflexiones de Marina (2012), el autor nos señala que “la motivación – deseos, impulsos, drives – nos dirige a metas” (p. 28), Ramos Ferre (2014) concluye su trabajo afirmando que se ha obtenido “una relación directa entre ambas variables”, motivación y rendimiento (p. 116) y Triviño Lino y Zambrano De La Torre (2024) indica que “existe una importante relación entre la motivación y el rendimiento académico” (p. 87). Diversos estudios sugieren que existe una relación positiva entre el nivel de motivación y el éxito académico, lo que implica que cuanto mayor es la motivación, mejor es el rendimiento en el ámbito educativo: Broc Caveró (2014); Kuśnierz, Rogowska y Pavlova (2020); Toivainen et al. (2021); Yau et al. (2022).

Asimismo, otros estudios empíricos que se han realizado evidencian la estrecha relación

entre las dos magnitudes: Mogro Colque (2020) evidencia que “sí existe una relación directa entre ambas variables; ya que si una variable aumenta la otra también” (sección de discusión, párrafo 1), Jerez (2021) demuestra que existen “correlaciones significativas entre la motivación profunda (motivación intrínseca) y el rendimiento académico y entre este último y la motivación de logro (motivación extrínseca)” (p. 17). La investigación de Formento Torres et al. (2023) revela que “la motivación es un óptimo predictor del éxito académico”, y el estudio de Molleapaza (2020) determina que “sí existe relación directa y significativa entre la motivación y rendimiento académico” (p. 80).

El primer objetivo específico del presente trabajo representa la exploración de diversos factores familiares y educativos que pueden influir en la motivación académica de los estudiantes. Entre los factores familiares que pueden influir en la motivación académica se encuentran el apoyo emocional y el ambiente familiar en el hogar. Los estudiantes que reciben un apoyo positivo y alentador por parte de sus familias suelen tener una mayor motivación para alcanzar sus metas académicas. El respaldo que reciben los estudiantes juega un papel crucial en su desarrollo, ya que, como señalan Núñez et al. (2024), “a medida que el perfil es más positivo, mayor es también la motivación académica de los estudiantes y, finalmente, mayor es el rendimiento académico”. Continuando con el rol familiar, se expone que la familia se trata de una institución básica para la sociedad y actúa como un modelo transmisor de normas, valores, protocolos de conducta, derechos y deberes, según Benítez (2017) citado por Vega Díaz (2024).

Por otro lado, los factores educativos incluyen el estilo de enseñanza de los docentes, el clima escolar, las expectativas académicas y las oportunidades de participación en actividades extracurriculares. Los docentes que utilizan enfoques pedagógicos innovadores y motivadores pueden inspirar a sus estudiantes y aumentar su interés por el aprendizaje. Además, como señala Martín Guardiola (2021), un clima escolar positivo, donde se promuevan la inclusión, el respeto y la colaboración, puede contribuir a generar un entorno propicio para la motivación académica (p. 64).

En opinión de García Legazpe (2008), según se cita en Martín-Romero y Sánchez-López (2021), “es importante que desde el aula se refuerce la capacidad, el esfuerzo, y el logro del alumno”. Este enfoque pedagógico tiene un impacto profundo en la motivación de los estudiantes, ya que, al sentirse reconocidos por su esfuerzo y progresos, no solo aumentan su confianza, sino también su disposición a enfrentar nuevos desafíos. Cuando el aula se convierte en un espacio donde se valora tanto el proceso de aprendizaje como los resultados, se crea una cultura educativa que estimula el desarrollo integral del alumno.

Asimismo, la conclusión del estudio de Vega Díaz (2024) es que “maestros/as y madres/padres deben implicarse en la tarea educativa de sus alumnos/as e hijos/as”, si desean que su rendimiento académico mejore de forma significativa. Para mejorar el rendimiento académico, es esencial considerar tanto los aspectos cognitivos como los motivacionales, tal como señala García Bacete y Doménech Betoret (2002). No basta con centrarse únicamente en el desarrollo de habilidades intelectuales y el dominio de contenidos; también es crucial atender a los factores motivacionales que impulsan al estudiante a comprometerse con su aprendizaje. Asimismo, Garrido Macías et al. (2013) descubren en una de sus investigaciones que “la motivación, las estrategias de aprendizaje y el clima escolar están relacionados con el rendimiento académico” (p. 7).

El segundo objetivo específico lo representa el análisis de la motivación atendiendo

a sexo y edad. En este sentido, analizando las diferencias entre los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, se puede observar una tendencia consistente que sugiere que la motivación de los estudiantes varía a lo largo de esta etapa educativa. En primer lugar, destaca la conclusión de que en el último curso de la E.S.O. se registra un aumento significativo en la motivación de los estudiantes. Esta observación es respaldada tanto por los datos de los cuestionarios como por los comentarios de los docentes en las entrevistas, y también por el hecho de que en 4º de E.S.O. se encuentra el menor porcentaje de alumnos con más de 4 asignaturas suspensas. Es posible que los estudiantes experimenten un impulso adicional de motivación en su último año escolar debido a la cercanía de la culminación de esta etapa educativa y la anticipación de nuevas oportunidades académicas o profesionales.

Por otro lado, se observa que la motivación tiende a ser más baja en los cursos intermedios, especialmente en 2º de E.S.O. Esta tendencia es consistente tanto en los resultados de los cuestionarios como en las percepciones de los docentes. Es posible que en estos cursos intermedios los estudiantes enfrenten desafíos académicos y personales que afecten su motivación, como la fatiga escolar, la falta de interés en ciertas materias o la sensación de estancamiento en el proceso educativo. Además, se destaca también que la motivación en el primer curso de la E.S.O. es bastante alta, aunque ligeramente inferior a la registrada en el último curso. Esta observación sugiere que los estudiantes pueden comenzar la etapa de secundaria con un alto nivel de motivación, quizás impulsados por la novedad del entorno escolar y las expectativas de un nuevo comienzo académico.

En resumen, al triangular los datos recogidos, se confirma que la motivación de los estudiantes varía a lo largo de los diferentes cursos de la E.S.O., con un aumento en el último curso y valores más bajos en los cursos intermedios, mientras que el primer curso muestra una motivación inicialmente alta pero ligeramente inferior al último curso. Al examinar las diferencias en la motivación en función de la variable sexo, al cruzar los datos de los cuestionarios, las entrevistas y los resultados académicos, se puede apreciar que las chicas exhiben una motivación ligeramente superior en comparación con los chicos.

A pesar de estas diferencias leves, es importante reconocer que tanto las chicas como los chicos muestran un compromiso generalizado con la motivación, lo que sugiere que ambos géneros comparten una base sólida de impulso y determinación para alcanzar sus objetivos. Esta convergencia en la motivación subraya la importancia de promover la igualdad de oportunidades y el apoyo equitativo para fomentar el desarrollo personal y profesional en todos los individuos, independientemente de su género. Dicha observación es consistente tanto en los resultados de los cuestionarios como en las percepciones de los docentes, expresadas en las entrevistas. Estudios anteriores recientes, como el de Martín Guardiola (2021), confirman que “no se han obtenido diferencias significativas por género en las variables motivacionales” (p. 50). Asimismo, según Corrales Serrano et al. (2024), no se observan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en los ítems de motivación intrínseca y extrínseca en función de la variable de género. Igualmente, la investigación de Formento Torres et al. (2023) revela que “el estudio actual no encontró significancia en la moderación del sexo y la edad en la relación entre la motivación y el rendimiento académico”.

La disparidad ligera pero notable obtenida en la motivación puede deberse a una variedad de factores, incluidas las diferencias sociales, culturales y psicológicas que

influyen en cómo cada género percibe y responde a los estímulos motivacionales. Por ejemplo, las expectativas sociales y las presiones culturales pueden afectar la forma en que las chicas y los chicos se comprometen con sus metas y aspiraciones.

La motivación no es un fenómeno aislado que dependa únicamente de factores internos. También está profundamente condicionada por el entorno que rodea al estudiante. El entorno social, que incluye las relaciones con amigos y compañeros, el entorno familiar, que abarca el apoyo y las expectativas de los padres, y el entorno escolar, reflejado en las interacciones con los profesores y la cultura académica, son fundamentales en la configuración de esta motivación. Estos contextos externos pueden fomentar o inhibir tanto la motivación intrínseca, vinculada al placer de aprender, como la extrínseca, centrada en recompensas externas, según Ansong et al. (2019).

Al contrastar la motivación intrínseca con la extrínseca, se observa que los perfiles son distintos. En términos generales, los chicos tienden a mostrar una mayor inclinación hacia la motivación extrínseca, motivados por la búsqueda de recompensas y reconocimiento, lo que los hace más competitivos. Por otro lado, las chicas suelen destacar en la motivación intrínseca, que se caracteriza por ser más reflexiva y orientada al crecimiento personal (Neihart, 2021). Conforme al estudio de Rodríguez Fuentes (2009), en las variables motivacionales, las alumnas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los alumnos en las metas orientadas al aprendizaje relacionadas con la adquisición de competencia y control, en las metas orientadas a la valoración social y en las metas de logro relacionadas con la obtención de un trabajo futuro. En las restantes variables motivacionales, como orientadas al yo, o al logro y recompensa, no se aprecian diferencias significativas entre alumnos y alumnas.

La literatura científica presenta cierta inconsistencia, ya que algunos autores sostienen que existen diferencias en el rendimiento académico según el sexo. Sin embargo, estas variaciones podrían estar influenciadas por otras variables, como la mayor madurez emocional que suelen alcanzar las chicas en comparación con los chicos (Symonds et al., 2019; Torrecilla Sánchez, Olmos Miguélañez y Martínez Abad, 2019). Esta convergencia en el compromiso con la motivación es un recordatorio poderoso de la universalidad de la motivación humana. Aunque pueden existir diferencias en la forma en que cada género manifiesta o canaliza su motivación, la esencia fundamental del impulso hacia el crecimiento, el éxito y el bienestar es compartida por todos.

## 6. Conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman de manera contundente la estrecha relación entre la motivación y el rendimiento académico. Se ha evidenciado que a medida que aumenta la motivación en los estudiantes, también se observa una mejora en su desempeño escolar. Esta asociación sugiere que los factores motivacionales poseen un papel clave en el proceso de aprendizaje, influyendo directamente en la persistencia, el esfuerzo y la capacidad de autorregulación de los alumnos en su trayectoria educativa. Asimismo, el estudio ha puesto de manifiesto la importancia del entorno familiar en la configuración de la motivación académica. Los estudiantes que reciben un apoyo positivo y alentador por parte de sus familias tienden a desarrollar una mayor motivación para alcanzar sus metas escolares. Este respaldo, ya sea a través del reconocimiento del esfuerzo, el establecimiento

de expectativas realistas o el fomento de hábitos de estudio adecuados, contribuye significativamente a fortalecer la confianza y el compromiso de los estudiantes con su formación.

Otro hallazgo relevante es la variabilidad de la motivación a lo largo de los distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Mientras que el primer curso muestra niveles de motivación inicialmente elevados, estos tienden a descender en los cursos intermedios, para luego experimentar un incremento en el último curso. En consonancia con este aumento de la motivación, los mejores resultados académicos se han registrado en el último año (4.º de E.S.O.), lo que sugiere que la proximidad a la finalización de la etapa secundaria y la preparación para estudios posteriores pueden actuar como factores determinantes en la mejora del rendimiento. Por último, el análisis de la motivación en función de la variable sexo no ha revelado diferencias significativas entre chicos y chicas, lo que indica que ambos grupos presentan niveles de motivación similares en el contexto académico. Este resultado sugiere que, independientemente del género, los factores que influyen en la motivación responden más a aspectos individuales y contextuales que a diferencias intrínsecas entre ambos sexos.

### *6.1. Limitaciones del estudio*

Una de las principales limitaciones del estudio radica en el enfoque utilizado para el análisis de los datos cuantitativos. Estos datos han sido tratados principalmente a nivel descriptivo, lo que permite observar ciertas tendencias o patrones en las respuestas de los participantes, pero no ofrece suficiente información para determinar si dichas tendencias son estadísticamente significativas. Al basarse únicamente en el análisis descriptivo, se carece de la capacidad para establecer relaciones causales o generalizar los resultados a una población más amplia. Para superar esta limitación, sería recomendable realizar análisis inferenciales, que permitan evaluar la significancia de las relaciones observadas, controlar variables adicionales que pudieran influir en los resultados, y proporcionar una visión más robusta y precisa de los factores que afectan la motivación y el rendimiento académico. Esto también ayudaría a fortalecer la validez de las conclusiones del estudio, ampliando su aplicabilidad a contextos más amplios y aumentando la confiabilidad de los resultados obtenidos.

### *6.2. Futuras líneas de investigación*

La propuesta de expansión para futuras investigaciones sugiere ampliar el enfoque centrado en las percepciones de los alumnos, lo que añadiría una dimensión cualitativa adicional al análisis. Este enfoque permitiría una comprensión más completa de la experiencia educativa desde la perspectiva de los estudiantes, lo que podría arrojar luz sobre aspectos no capturados en el análisis cuantitativo previo. La incorporación de cuestionarios abiertos, entrevistas y grupos focales, ofrecería la oportunidad de explorar en detalle las opiniones, actitudes y experiencias individuales de los estudiantes en relación con diversos aspectos del entorno educativo, e incluso sería útil la observación de los discentes para analizar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se sugiere ampliar el alcance de la investigación mediante la incorporación de un mayor número de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de

Madrid, e incluso extender el estudio a nivel nacional. Esto permitiría comparar la realidad educativa de dicha comunidad con la del resto del país, proporcionando un análisis más amplio y contextualizado. Esta propuesta representa una oportunidad valiosa para profundizar en la comprensión de las dinámicas y desafíos del sistema educativo. La inclusión de un mayor número de centros facilitaría la obtención de una muestra más representativa y heterogénea, posibilitando un examen más detallado de diversos entornos educativos, que abarquen desde zonas urbanas hasta rurales, así como instituciones con distintos niveles de recursos económicos.

## Referencias bibliográficas

- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O. y Fasooto, G. M. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Academic Self-Concept in Predicting Secondary School Students' Academic Performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), pp. 335-342. Recuperado de <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/173>
- Álvarez-Bermúdez, J. y Barreto-Trujillo, F. J. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), pp. 166-183. doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Ansong, D., Eisensmith, S. R., Okumu, M. y Chowa, G. A. (2019). The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana. *Journal of Adolescence*, 70, pp. 13-23. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.003>
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B. y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), pp. 3. doi: <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barca Lozano, A., Peralbo, M., Porto Rioboo, A. M., Marcos Malmierca, J. L. y Brenlla-Blanco, J.-C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de educación*, 354, pp. 297-299. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-003>
- Bedoya Mejía, K. Y. (2015). *Relación entre la motivación académica y el rendimiento escolar de los estudiantes de bachillerato en extra-edad de un colegio colombiano* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Recuperado de [https://www.academia.edu/40720346/Kelly\\_Yurany\\_Bedoya\\_Mejia](https://www.academia.edu/40720346/Kelly_Yurany_Bedoya_Mejia)
- Broc Cavero, M. N. (2014). Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato (LOE) = Relative influence of metacognitive and volitive variables in the academic achievement of baccalaureate students. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), pp. 63. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11462>
- Corrales Serrano, M., Sánchez Martín, J., Moreno Losada, J. y Zamora Polo, F. (2024). Género y rendimiento académico: variables clave en la motivación del alumnado de Bachillerato y su elección de modalidad. *Publicaciones*, 54(1), pp. 157-206. doi: <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i1.27693>

- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (6th ed.). Sage.
- Estévez, M., Arroyo, M. y González, C. (2006). *La Investigación Científica en la Actividad Física: su Metodología*. La Habana, Cuba: Deportes. Recuperado de <https://isbn.cloud/9789597133278/la-investigacion-cientifica-en-la-actividad-fisica-su-metodologia>
- Feria Ávila, H., Matilla González, M. y Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didáctica y Educación*, 11(3), pp. 62-79. Recuperado de <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992>
- Formento Torres, A. C., Quílez-Robres, A. y Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 29(1), pp. 2. doi: <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), pp. 43-63. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6), pp. 55-65. Recuperado de <https://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20DPersonalidad/Lecturas/Articulo%20Motivacion%20Aprendizaje%20y%20Rto%20Escolar.pdf>
- García Ramírez, J. M. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea*, 5, pp. 1-8. doi: <https://doi.org/10.30827/Digibug.39336>
- Garrido Macías, M., Jiménez Luque, N., Landa Sánchez, A., Páez Espinar, E. y Ruiz Barranco, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, pp. 17-25. doi: <https://doi.org/10.30827/Digibug.27620>
- Kuśnierz, C., Rogowska, A. M. y Pavlova, I. (2020). Examining Gender Differences, Personality Traits, Academic Performance, and Motivation in Ukrainian and Polish Students of Physical Education: A Cross-Cultural Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), pp. 5729. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17165729>
- Lahoz Lorenzo, P. M., Rodríguez Conde, M. J. y Olmos Migueláñez, S. (2017). Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria en estudios de gran escala en Castilla y León y Andalucía. In *Interdisciplinariedad y transferencia: Actas I Encuentro de doctorados e investigadores noveles* (pp. 97-104). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Recuperado de <https://produccioncientifica.usal.es/documentos/600a2c615ef7446f73c508b7>
- Manassero, M. A. y Ángel Vázquez Alonso, A. (2000). Análisis Empírico de Dos Escalas de Motivación Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6), pp. 1-16. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Libro electrónico. Ariel, Barcelona. Recuperado de <https://www.joseantoniomarina.net/libros/los-secretos-de-la-motivacion>
- Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. José Antonio Marina. Recuperado de <https://www.joseantoniomarina.net/libros/la-inteligencia-ejecutiva>
- Martín-Romero, N. y Sánchez-López, Á. (2021). Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria. *Apuntes de Psicología*, 39(2), pp. 65-74. doi: <https://doi.org/10.55414/ap.v39i2.901>
- Martín Guardiola, E. (2021). *Motivación académica, Estilos Educativos Familiares y Autoconcepto en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Nebrija]. Recuperado de <https://open.iberoteca.net/shop/product/motivacion-academica-estilos-educativos-familiares-y-autoconcepto-en-una-muestra-de-estudiantes-de-educacion-secundaria-obligatoria-18848>
- Merino Tejedor, E. (2024). Motivación y compromiso académico: modelo teórico y aplicaciones educativas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), pp. 61-68. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2652>
- Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes. (2023). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol\\_183950](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950)
- Mogro Colque, S. G. (2020). Aplicación del instrumento de motivación EMA en los institutos de Educación Superior INCOS y ITSA de Cochabamba – Bolivia. *Yuracomplexus*, 15. Recuperado de <https://yura.website/index.php/aplicacion-del-instrumento-de-motivacion-ema-en-los-institutos-de-educacion-superior-incos-y-itsa-de-cochabamba-bolivia>
- Molleapaza, J. Y. (2020). La motivación y rendimiento académico de estudiantes en la IES Nuestra Señora De Alta Gracia. *Journal of the Academy*, (3), pp. 75-81. doi: <https://doi.org/10.47058/joa3.7>
- Neihart, M. (2021). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- Núñez, J. C., Perálvarez-Estevez, M. d. C., Tuero, E. y Suárez, N. (2024). Autoconcepto, Motivación Académica, Actitud Hacia el Aprendizaje y Rendimiento Académico: un Estudio Centrado en la Persona. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 19(2), pp. 107-116. doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.255>
- OECD. (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>



- OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. PISA, OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ortiz, S. M. (2011). *El efecto de la motivación en el rendimiento escolar de los estudiantes de ciencias en el nivel secundaria*. León, Guanajuato, México: Tecnológico de Monterrey – EGE – Escuela de graduados en Educación. Recuperado de <https://bit.ly/3j02pch>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Ramos Ferre, M. (2014). *Estudio sobre la motivación y su relación en el rendimiento académico* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Almería]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10835/3064>
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO* [Tesis doctoral, University of a Coruña]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/5669>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). doi: <https://doi.org/10.35537/10915/53686>
- Symonds, J., Schoon, I., Eccles, J. y Salmela-Aro, K. (2019). The Development of Motivation and Amotivation to Study and Work across Age-Graded Transitions in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), pp. 1131-1145. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01003-4>
- Toivainen, T., Madrid-Valero, J. J., Chapman, R., McMillan, A., Oliver, B. R. y Kovas, Y. (2021). Creative expressiveness in childhood writing predicts educational achievement beyond motivation and intelligence: A longitudinal, genetically informed study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), pp. e12423. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12423>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Olmos Miguélañez, S. y Martínez Abad, F. (2019). Explanatory factors as predictors of academic achievement in PISA tests. An analysis of the moderating effect of gender. *International Journal of Educational Research*, 96, pp. 111-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.002>
- Triviño Lino, R. L. y Zambrano De La Torre, R. W. (2024). La Motivación al Estudio y el Desempeño Académico de Estudiantes de Bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), pp. 76-88. doi: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10351](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10351)
- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), pp. 95-112. doi: <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C. y Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, pp. 877-887. doi: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S215641>
- Vega Díaz, M. (2024). Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias*

- De La Educación*, 1(33), pp. 263-284. doi: <https://doi.org/10.12795/CP.2024.i33.v1.14>
- Yau, P. S., Cho, Y., Shane, J., Kay, J. y Heckhausen, J. (2022). Parenting and Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Goal Engagement and Disengagement. *Journal of Child and Family Studies*, 31(4), pp. 897-909. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02007-0>
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267-295). Mahwah, N. J. US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203831076-11>

## Anexos

### Anexo 1

#### ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA (EMA)

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

#### CUESTIONARIO

##### ¿POR QUÉ VENGO AL INSTITUTO?

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

SIGNIFICADO DE LOS NÚMEROS. La razón de la cuestión se corresponde con mi opinión personal...:

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

Yo voy al instituto...

|                                                                                                        |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Porque sin el título del instituto no encontraré un trabajo bien pagado.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Porque la educación me prepara mejor para hacer carrera después.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Porque me permite comunicar mis ideas a los otros, y me gusta.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Porque me agrada ver que me supero a mí mismo/a en mis estudios.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Para demostrarme a mí mismo/a que puedo sacar el título del instituto.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas, desconocidas.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Por el placer que me produce leer escritores interesantes.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Antes estuve animado/a, pero ahora me pregunto si debo continuar.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Porque tener éxito y aprobar en el instituto me hace sentirme importante.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Porque me ayudará a realizar mejor la elección de carrera o profesión.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Porque me gusta sentirme completamente absorbido/a por lo que han escrito algunos autores.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. No sé bien porqué vengo al instituto, y sinceramente, me importa un rábano.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Para demostrarme a mí mismo/a que soy una persona inteligente.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Para ganar un salario mejor en el futuro.                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. No lo sé; no llego a entender que estoy haciendo en el instituto.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Porque el instituto me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## **Anexo 2**

### *PREGUNTAS CLAVE*

#### *DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES*

- ¿Qué factores cree que tienen mayor impacto en la motivación de los alumnos de secundaria?
- ¿Cuál es su filosofía de enseñanza? ¿Qué métodos utiliza para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Piensa que existen diferencias en la motivación entre géneros?
- ¿Cree que la motivación varía según la edad de los estudiantes?
- ¿Cómo interactúan la motivación y el rendimiento académico en los alumnos?
- Comparta su perspectiva sobre la motivación de los estudiantes en el contexto de la enseñanza.