

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA



TRABAJO FIN DE GRADO
EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN
ACADÉMICA EN ADOLESCENTES

Trabajo de investigación educativa

Alumno:

Barea Barea, Fernando Javier

Yo, Fernando Javier Barea Barea, como alumno/a de Grado en Educación Primaria, en la Universidad de Granada, declaro y asumo la originalidad del trabajo, entendida en el sentido de que no se han utilizado fuentes sin citarlas debidamente. Asimismo, declaro que los datos presentados en los resultados son reales, es decir, no han sido falsificados, ni duplicados ni copiados.

En caso de identificarse fraude, plagio o falsificación del trabajo, asumo las consecuencias que se deriven de tales acciones.

En Granada, a 16 de Junio de 2015

Fdo. Fernando Javier Barea Barea

Resumen

El presente estudio tiene el objetivo de conocer el grado de motivación de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a la hora de acudir al instituto, conociendo el tipo de motivación que presenta mayoritariamente el alumnado, y destacando posibles diferencias según género y edad. En el estudio participaron un total de 178 alumnos de ESO y Bachillerato, con una edad comprendida entre los 11 y los 19 años. Para la recogida de datos se utilizó la Escala de Motivación Académica (EMA), de Manassero y Vázquez, compuesta por 28 ítems en el que la persona indica su grado de acuerdo, con alternativas de respuesta que van desde “totalmente” hasta “nada en absoluto”. Para la realización del estudio, de tipo transversal, fue preciso pedir autorización al equipo directivo de un instituto de Granada para la posterior cumplimentación de las escalas, las cuales fueron administradas de forma colectiva a cada grupo de alumnos, tomando aproximadamente 15 minutos por grupo para su realización. Respecto a los resultados, se ha podido observar que las mujeres presentan mayores niveles de motivación extrínseca, motivación extrínseca internalizada y motivación intrínseca; en cambio, los varones presentan niveles mayores de desmotivación. Por otro lado, se ha obtenido que la motivación intrínseca disminuye en ambos sexos con la edad, mientras que la motivación extrínseca internalizada aumenta con la edad en las mujeres. Como conclusión, se puede destacar que no se han encontrado diferencias significativas en los grados de motivación según edad y género en comparación con estudios anteriores de motivación académica en adolescentes.

Palabras clave: Motivación; Estudiantes; Enseñanza Secundaria; Género

INTRODUCCIÓN

En el colegio, en el trabajo, o en cualquier otra tarea, actividad o situación en la vida de una persona, es importante su participación activa, con el propósito de realizar dicha tarea satisfactoriamente, y de la mejor manera posible. Por ello, hablamos del concepto de motivación. El término motivación deriva de la palabra latina *movere*, cuyo significado es moverse, poner en acción (Mendoza, 2009). La motivación es la clave que incita a la realización de una acción o actividad (Núñez, Fontana y Pascual, 2011), constituyendo un estado interno de una persona, que activa, dirige y mantiene su comportamiento (Woolfolk, 2010). La motivación incluye los impulsos biológicos del ser humano, como el hambre o la sed, y también aspectos de carácter social, como la necesidad de superación personal o el establecimiento de relaciones sociales (Colman, 2008).

Las teorías más actuales sobre motivación distinguen entre motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca hace referencia a las satisfacciones inherentes de los comportamientos en sí, más que en los refuerzos o recompensas derivados de realizar dicho comportamiento (Areepattamannil, Freeman y Klinger, 2011). Estar motivado intrínsecamente implica realizar acciones o involucrarse en actividades libremente, movidos principalmente por el disfrute de la experiencia, el enriquecimiento a nivel personal, la adquisición de nuevos conocimientos, así como el incremento de la propia competencia. Por otro lado, la motivación extrínseca hace referencia a las actitudes y comportamientos que tienen en común el hecho de que las actividades realizadas no se deben a razones propias a las tareas y acciones, sino a razones externas a ellas (Vallerand y Ratelle, 2002). En otras palabras, estar motivado extrínsecamente implica realizar actividades o acciones con el fin de recibir un refuerzo o recompensa externa a la propia actividad o comportamiento, por ejemplo, recibir un regalo por “sacar buenas notas”. Asimismo, es relevante mencionar la llamada motivación extrínseca internalizada, la cual hace referencia a aquellas razones externas que la propia persona ha convertido en internas, tales como la demostración a uno mismo de la propia valía, capacidad y superación personal (Núñez, Fontana y Pascual, 2011).

La motivación de los adolescentes en el ámbito académico tiene un peso notable, pues varias investigaciones han mostrado la gran relevancia de este aspecto para predecir el rendimiento académico, prevenir el fracaso escolar y el abandono prematuro

de los estudios (Ingles et al., 2009). Así, en el estudio de Peetsmaa y Van der Veen (2015), se reveló la eficacia de un programa de motivación temprana en un grupo de adolescentes que cursaban su primer año de Educación Secundaria, de forma que los alumnos que participaron en dicho programa mostraron mejoras en el aprendizaje (aunque leves) en comparación con los que no recibieron el programa.

Los niveles altos de motivación académica en adolescentes están directamente relacionados con calificaciones más altas (Alfaro, Umaña-Taylor, Gonzales-Backen, Bamaca y Zeiders 2009). Los adolescentes motivados intrínsecamente suelen tener mejor rendimiento académico que aquellos que están motivados de forma extrínseca (Areepattamannil, Freeman y Klinger, 2011). En general, la motivación intrínseca se correlaciona generalmente con el éxito académico, sin embargo la motivación extrínseca está inversamente relacionada con el logro académico (McGeown et al., 2014).

En otros estudios se ha mostrado cómo otras variables como la edad o el género de los alumnos, así como el apoyo en el ámbito académico que padres, madres y profesores prestan a los adolescentes, pueden influir notablemente en el grado de motivación del alumnado de secundaria. En este sentido, las diferencias motivacionales entre los estudiantes varían levemente según el género y la edad. Diversos estudios han mostrado la relación existente entre el género y la motivación académica de los estudiantes, siendo las mujeres las que presentan un nivel de motivación mayor que los varones (Alfaro, Umaña-Taylor y Bámaca, 2006; Meece, Glienke y Burg, 2006; Grouzet, Otis y Pelletier, 2006; Plunkett y Bámaca-Gómez, 2003), debido fundamentalmente a las diferencias existentes en el modelo educativo llevado a cabo por los padres según el sexo de sus hijos (Plunkett y Bámaca-Gómez, 2003).

Las diferencias entre varones y mujeres en el grado de motivación, se van acentuando con la edad. Así pues, durante las primeras etapas de la adolescencia (equivalentes aproximadamente a los dos primeros cursos de Educación Secundaria), las mujeres empiezan mostrar de forma más temprana niveles más altos de motivación que los varones, en los cuales, la motivación suele permanecer más invariable con la edad. Esto es debido principalmente a que durante la adolescencia temprana, las niñas generalmente alcanzan antes una mayor madurez que los niños (Grouzet, Otis y Pelletier, 2006).

A partir de lo comentado con anterioridad, se hace patente la gran importancia que la motivación tiene en el ámbito académico. El presente trabajo tiene el objetivo de conocer la motivación de los adolescentes a la hora de acudir al instituto, analizando la relación entre la motivación académica y la edad y el sexo de los estudiantes.

MÉTODO

Participantes

En total, participaron 178 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, de edades comprendidas entre los 11 y los 19 años de edad (media de edad = 14,67; DT = 1,67). Las mujeres formaban el 53,90% de la muestra y el resto, eran varones (46,10%).

Instrumento

- Escala de Motivación Académica (EMA) (Manassero y Vázquez, 1997).
Está compuesta por 28 ítems en los que la persona indica su grado de acuerdo a cada ítem. Las alternativas de respuesta son siete y van desde “*nada en absoluto*” hasta “*totalmente*”. Tiene cuatro subescalas: motivación intrínseca, motivación extrínseca internalizada, motivación extrínseca y desmotivación. El rango de puntuaciones en motivación extrínseca internalizada es de 7-49; el rango de puntuaciones en motivación extrínseca es de 8-56; el rango de puntuaciones en motivación intrínseca es de 9-63 y el de desmotivación es de 4-28.

Diseño

Es un estudio transversal.

Procedimiento

Para la cumplimentación de la Escala de Motivación Académica, fue preciso ponerse en contacto con un Instituto de Enseñanza Secundaria de una localidad del área metropolitana de Granada, para pedir autorización al equipo directivo del centro para la realización de la misma. Con la ayuda de la orientadora del centro, la escala se administró de forma colectiva a dos grupos de cada nivel (exceptuando 2º de bachiller), formados aproximadamente por 20 alumnos. Se solicitó el permiso al profesor/a que en ese momento impartía la clase, respetando así el ritmo y disponibilidad del alumnado, y

garantizando siempre el anonimato y confidencialidad de los datos recogidos. El tiempo necesario para la cumplimentación de la escala fue aproximadamente de 10 – 15 minutos por grupo, dando las explicaciones y aclaraciones necesarias para la correcta comprensión y realización de las mismas.

RESULTADOS

En la tabla 1 se incluyen las medias, desviaciones típicas y valores mínimos y máximos en las subescalas de motivación en la muestra total.

Tabla 1

Puntuaciones mínima y máxima, medias y desviaciones típicas en las subescalas de motivación en la muestra total

Subescalas	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Motivación extrínseca internalizada	8,00	49,00	37,96	9,25
Motivación extrínseca	21,00	56,00	49,45	7,09
Motivación intrínseca	9,00	63,00	38,96	11,82
Desmotivación	4,00	28,00	8,56	5,72

* $p \leq 0,05$

En la tabla 2 se indican las medias, desviaciones típicas y valor de t de Student en las subescalas de motivación en función del sexo.

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas y valor de t de Student en las subescalas de motivación en función del sexo

Subescalas	Varones (n = 82) Media (DT)	Mujeres (n = 96) Media (DT)	t
Motivación extrínseca internalizada	35,19 (10,80)	40,47 (6,70)	-3,88*
Motivación extrínseca	47,13 (7,82)	51,36 (5,79)	-4,02*
Motivación intrínseca	36,82 (13,27)	40,88 (10,04)	-2,27*
Desmotivación	10,65 (6,36)	6,79 (4,43)	4,68*

* $p \leq 0,05$

Tal y como se refleja en la tabla 2, las mujeres presentaban mayores puntuaciones en motivación extrínseca internalizada, motivación extrínseca y motivación intrínseca. Los varones tenían una mayor puntuación en desmotivación comparados con las mujeres.

En las tablas 3, 4 y 5 se muestran las correlaciones de Pearson entre la edad de los adolescentes y las subescalas de motivación.

Tabla 3

Correlaciones de Pearson entre la edad y las subescalas de motivación en la muestra total

	MEI	ME	MI	DM
Edad	-0,01	-0,09	-0,19*	0,12

Nota. MEI: Motivación extrínseca internalizada; ME: Motivación extrínseca; MI: Motivación intrínseca; DM: Desmotivación. * $p \leq 0,05$

Se observa en la tabla 3 una correlación negativa significativa entre la edad y la motivación intrínseca que implica que a mayor edad, menor motivación intrínseca.

Tabla 4

Correlaciones de Pearson entre la edad y las subescalas de motivación en mujeres

	MEI	ME	MI	DM
Edad	0,21*	0,00	0,06	-0,09

Nota. MEI: Motivación extrínseca internalizada; ME: Motivación extrínseca; MI: Motivación intrínseca; DM: Desmotivación. * $p \leq 0,05$

En la tabla 4 se indica que existe una correlación positiva significativa entre la edad y la motivación extrínseca internalizada. Así, a mayor edad, mayor motivación extrínseca internalizada en las mujeres adolescentes.

Tabla 5

Correlaciones de Pearson entre la edad y las subescalas de motivación en varones

	MEI	ME	MI	DM
Edad	-0,25*	-0,13	-0,38**	0,27

Nota. MEI: Motivación extrínseca internalizada; ME: Motivación extrínseca; MI: Motivación intrínseca; DM: Desmotivación. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

En la tabla 5 se muestra que existe una correlación negativa significativa entre la edad y la motivación intrínseca, de forma que a medida que aumenta la edad, la motivación intrínseca disminuye en los varones.

DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio era conocer la motivación de los estudiantes a la hora de acudir al instituto, analizando las diferencias que pudieran existir dependiendo del género, así como su relación con la edad de los adolescentes. Una vez analizados los resultados de la escala de motivación, se ha encontrado que existen diferencias en función del sexo. Las chicas tienen una mayor motivación extrínseca internalizada, mayor motivación extrínseca y mayor motivación intrínseca que los chicos. Por su parte, los chicos tienen una mayor desmotivación comparados con las chicas.

Como ya mostraron otros estudios, generalmente las chicas muestran valores de motivación más altos que los chicos. El estudio realizado por Bugler, McGeown y St Clair-Thompson (2013), en consonancia con los resultados obtenidos en el presente trabajo, mostró que las chicas informaban de mayores niveles de motivación académica en comparación con los chicos, ya que ellas mostraban una mayor valoración por el aprendizaje, eran más eficaces en su trabajo, sabían organizar mejor su tiempo y mostraban más persistencia ante tareas de mayor dificultad. Aún así, las diferencias en el grado de motivación encontradas según el sexo de los adolescentes, no fueron muy grandes, además, los resultados estaban referidos a una adolescencia temprana, no siendo aplicables a etapas posteriores de la adolescencia (Bugler, McGeown y St Clair-Thompson, 2015). Asimismo, en el citado estudio, se mostró como el grado de motivación en los chicos y chicas influía en su comportamiento en clase. El estudio reveló que una motivación académica baja se relacionaba con un comportamiento negativo en el aula, siendo los chicos los que presentaban una asociación más fuerte en este aspecto, a diferencia de las chicas, que mostraban un mayor control de su comportamiento pese a tener también niveles bajos de motivación académica.

Por otro lado, el estudio de Van Soom y Donche (2014), analizó las diferencias por género en motivación autónoma y autoconcepto de estudiantes universitarios que cursaban su primer año en Ciencias y Tecnologías. En consonancia con lo expuesto anteriormente, las chicas generalmente presentaban una mayor motivación autónoma que los chicos; en cambio, éstos, presentaban mayores niveles de autoconcepto.

En el artículo de McGeown et al. (2014), se analizó los factores que pudiesen afectar al grado de motivación académica de los adolescentes. En él se reveló, a

diferencia de los estudios anteriormente citados, que los aspectos demográficos, entre ellos el género de los adolescentes, no eran factores relevantes que pudieran predecir las diferencias en el grado de motivación del alumnado.

De esta manera se puede apreciar que de forma general, y de acuerdo con estudios previos de motivación en adolescentes, las chicas muestran mayores niveles de motivación académica que los chicos. No obstante, otras investigaciones apuntan a que el género no es un dato predictor relevante de la motivación académica en la adolescencia.

Así pues, se ha puesto de manifiesto que la edad se relaciona con la motivación. Se observa que en la muestra total de estudiantes, a mayor edad, menor motivación intrínseca. Este mismo resultado se observa en los chicos. En las chicas, se ha encontrado que a mayor edad, mayor motivación extrínseca internalizada.

En referencia a la motivación intrínseca, estudios en adolescentes han señalado que ésta disminuye con la edad. Lee y Kim (2014), mostraron que un conjunto de adolescentes coreanos que cursaban los primeros cursos de Educación Secundaria, sufrían en cursos posteriores un detrimento en la motivación intrínseca en las asignaturas de Inglés y Matemáticas, presentando inicialmente las chicas altos niveles de motivación en Inglés, y los chicos en Matemáticas. Este decrecimiento fue más acusado en el caso de los chicos. Las diferencias de género mostradas en este estudio, tal y como comentan Lee y Kim se deben fundamentalmente a roles de género presentes en la sociedad; mientras que las chicas presentan mayor interés por el lenguaje, los chicos se interesan por las matemáticas y la ciencia. Por su parte, Meece, Glienke y Burg (2006), apuntan a que el ambiente del hogar y la escuela tienen una importancia notable en la formación de patrones de género relacionados con la motivación académica; los niños/as aprenden e imitan los roles y estereotipos de género tradicionales, los cuales les llevan a tener unas identidades, creencias, intereses y motivaciones diferentes, dependiendo del género.

En el presente trabajo se concluye que con la edad, tanto chicos como chicas disminuyen su Motivación Intrínseca, pero en el caso de las chicas, éstas generalmente ven reforzada su Motivación Extrínseca Internalizada. En este sentido, diferentes estudios han analizado la variación del grado de motivación de los adolescentes con la edad y con dependencia del género. De tal manera, se mostró que las chicas adquirirían

con la edad un mayor grado de motivación que los chicos, los cuales se mantenían más invariables en su grado de motivación. Con la edad, las chicas tendían a redefinir sus constructos motivacionales, mientras que los chicos permanecían más constantes (Grouzet, Otis y Pelletier, 2006). Habitualmente las chicas alcanzan con mayor rapidez la madurez que los chicos, por ello suelen redefinir antes sus ideales, objetivos y metas a alcanzar en un futuro, para poder realizarse personal y profesionalmente. Por ello, las llamadas Metas Académicas juegan un papel importante tanto en el grado de motivación intrínseca como en el de motivación extrínseca, y por consiguiente, en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo y Peralbo-Uzquiano, 2012).

En el presente estudio hay limitaciones que se deben tener en cuenta a la hora de reflexionar acerca de los resultados del mismo. En primer lugar, debido a la naturaleza transversal del estudio (en el cual los datos se reúnen en un punto temporal concreto), no es posible comprobar la evolución de la motivación a lo largo del tiempo, para lo cual sería preciso realizar estudios longitudinales. Asimismo, no se pueden establecer relaciones de causalidad. Por otro lado, los adolescentes que componían la muestra pertenecían a un centro educativo público, por ello, para futuras investigaciones, y de acuerdo con el estudio de De la Morena, Sánchez y Poveda (2011) sería conveniente contar también con estudiantes de centros privados o concertados para valorar las posibles diferencias existentes en el grado de motivación con respecto a los adolescentes de enseñanza pública.

De cara a futuros estudios, cabría contemplar cómo determinados factores que no han sido analizados en el presente trabajo, pueden afectar o influir en la motivación académica de los adolescentes. Factores como la personalidad (amabilidad, conciencia, extraversión...), o variables demográficas no analizadas como el estatus socioeconómico, pueden ser factores predictores o influyentes en la motivación académica de los adolescentes, tal y como señala McGeown et al. (2014). También, y de acuerdo con Alfaro, Umaña-Taylor y Bámaca (2006), aspectos como el apoyo académico por parte de los padres, profesores y compañeros, pueden tener efectos positivos en la motivación académica. Investigadores han establecido una relación empírica entre el soporte y apoyo académico por parte de los padres y la motivación académica de los adolescentes.

Otro aspecto a tener en cuenta en futuros estudios podría ser la relación entre motivación académica y rendimiento. Según diversos estudios consultados, se ha llegado a la conclusión de que la motivación académica (principalmente motivación intrínseca), correlaciona generalmente con mejores resultados académicos (Steinmayr, y Spinath, 2009; Ingles, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). Además, como se mencionaba con anterioridad, se podría contemplar un estudio longitudinal en el que se aplicara a los adolescentes un programa para la mejora de la motivación como el utilizado por Peetsmaa y Van der Veen (2015) en su estudio. Dicho programa, de forma resumida, consiste en la imaginación de un futuro por parte de los alumnos, teniendo ideas realistas sobre sus posibilidades en el mismo, reflexionando acerca de las cosas que deben hacer, así como las que deben evitar para poder alcanzarlo, dividiendo el camino hasta la meta en pequeños pasos manejables, y finalmente, creyendo firmemente en el posible futuro que tienen ante ellos. Una vez aplicado el programa, sería esencial la comprobación de resultados a largo plazo, tanto en el grado de motivación de los estudiantes, como en la posible influencia que ésta pudiese tener en la mejora de su rendimiento académico.

También sería interesante evaluar la denominada autoeficacia, que tal y como dice Schunk (1991), es el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de sus propias capacidades para poder desempeñar una determinada acción. Niveles altos de autoeficacia están relacionados con niveles altos de motivación académica (McGeown et al, 2014).

Por último, es necesario poner de manifiesto que los varones, tal y como muestra el presente estudio, son los que presentan niveles más bajos de motivación. Para poder ponerle solución a dicho problema, sería preciso conocer la causa o causas de éste. Según la Teoría de las Atribuciones Causales (Weiner, 1985), los problemas de desmotivación surgen cuando el sujeto atribuye sus propios errores a causas internas, estables e incontrolables, como por ejemplo la propia capacidad, así como a causas externas que también escapan a su control, como la suerte. Para mejorar la motivación académica de los alumnos, sería adecuado hacerles ver que los errores y problemas son modificables y tienen solución. Por lo tanto, según Álvarez, Núñez, Hernández, González-Pienda y Soler (1998), algunas actuaciones que el profesor podría llevar a cabo para mejorar la motivación de los estudiantes son: utilizar un aprendizaje cooperativo y no competitivo, priorizar la motivación intrínseca en el alumnado frente a

la extrínseca, utilizando refuerzos con los alumnos como alabanzas o “feedback” por el trabajo bien realizado o por el buen comportamiento, realizar tareas y actividades variadas, relacionadas con la vida, la experiencia de los estudiantes o la realidad cotidiana, y el establecimiento de metas académicas. Sería interesante modificar ciertos aspectos a la hora de impartir la clase, utilizando temas que despierten el interés del alumnado para abordar algunos contenidos académicos.

REFERENCIAS

- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J. y Bámaca, M. Y. (2006). The Influence of Academic Support on Latino Adolescents' Academic Motivation. *Family Relations*, 55: 279–291. doi: 10.1111/j.1741-3729.2006.00402.x
- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bamaca, M. Y., y Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of adolescence*, 32(4), 941-962.
- Álvarez Pérez, L., Núñez Pérez, J. C., Hernández García, J., González García, J. A., & Soler Vázquez, E. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G., y Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among indian adolescents in canada and india. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(3), 427-439. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., y Peralbo-Uzquiano, M. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28(3), 848.
- Bugler, M., McGeown, S. P., y St Clair-Thompson, H. (2013). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-16.

- Bugler, M., McGeown, S., y St Clair-Thompson, H. (2015). An investigation of gender and age differences in academic motivation and classroom behaviour in adolescents. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-23.
- Colman, A. (2008). *Dictionary of Psychology*. : Oxford University Press. Recuperado de: <http://www.oxfordreference.com/>
- De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A., y Poveda Fernández Martín, M. (2011). Diferencias en los niveles de motivación por sexo, curso y tipo de centro educativo en el aprendizaje estratégico de la lengua extranjera. *Arbor*, 187(Extra_3), 225-230.
- Grouzet, F. M., Otis, N., & Pelletier, L. G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the Academic Motivation Scale. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 73-98.
- Ingles, C. J., Garcia-Fernandez, J. M., Castejon, J. L., Valle, A., Delgado, B. y Marzo, J. C. (2009), Reliability and validity evidence of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychol. Schs.*, 46: 1048–1060. doi: 10.1002/pits.20443
- Inglés, C. J., Martínez- González, A. E., Valle, A., García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 451-465.
- Lee, H., y Kim, Y. (2014). Korean adolescents' longitudinal change of intrinsic motivation in learning English and mathematics during secondary school years: Focusing on gender difference and school characteristics. *Learning and Individual Differences*, 36, 131-139.
- Manassero, M.A., y Vázquez, A. (1997). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html5-6>.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Geijer Simpson, E., Boffey, E., Markham, J., y Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>

- Meece, J. L., Glienke, B. B., y Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of school psychology, 44*(5), 351-373.
- Mendoza, E. (2009). La motivación. Argentina: El Cid Editor | apuntes. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>
- Núñez, M. C., Fontana, M., y Pascual, I. (2011). Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(23), 357-382.
- Peetsma, T., y Van der Veen, I. (2015). Influencing young adolescents' motivation in the lowest level of secondary education. *Educational Review, 67*(1), 97-120.
- Plunkett, S. W., y Bámaca-Gómez, M. Y. (2003). The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican-origin immigrant families in Los Angeles. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 25*(2), 222-239.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist, 26*(3-4), 207-231.
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80-90.
- Vallerand, R. J., y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Van Soom, C., y Donche, V. (2014). Profiling First-Year Students in STEM Programs Based on Autonomous Motivation and Academic Self-Concept and Relationship with Academic Achievement. *PloS one, 9*(11), e112489.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review, 92*, 4, 584-573.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.