



Motivación y rendimiento académico en las distintas asignaturas de secundaria: factores influyentes

Motivation and academic performance in different secondary school subjects: influential factors

Recibido: 07/01/2024 | Revisado: 19/03/2024 | Aceptado: 25/03/2024 |
Online First: 15/06/2024 | Publicado: 30/06/2024



Marta Vega Díaz

Universidad Internacional de la Rioja

marta.vega@unir.net

<https://orcid.org/0000-0002-9947-4358>

Resumen: El interés y motivación por aprender de los estudiantes de las primeras etapas educativas no perduran a largo plazo. Por lo tanto, conviene identificar qué provoca esta situación. El objetivo de este trabajo ha sido conocer cómo es la motivación y el rendimiento académico en secundaria, la conexión entre ambas variables y los factores que influyen sobre las mismas. Se llevó a cabo una revisión narrativa a través de la consulta de artículos depositados en Web of Science, Scopus y PubMed. Los resultados demuestran que el alumnado está mayoritariamente desmotivado en las distintas competencias de secundaria y que su rendimiento académico es insatisfactorio. La desmotivación ocurre principalmente por la percepción de que las asignaturas son densas, aburridas, poco aplicables y ofrecen un aprendizaje fragmentado. Sin embargo, existen variables que podrían revertir esta situación. Entre ellas se diferencian la percepción de autoeficacia del alumnado, los estilos educativos parentales democráticos, la disminución del burnout docente y las favorables perspectivas docentes. Por lo tanto, el profesorado y los familiares no deben ignorar estos aspectos para ayudar a los estudiantes en su trayectoria académica.

Abstract: The interest and motivation to learn among students in the early educational stages do not last in the long term. Therefore, it is advisable to identify what causes this situation. The objective of this work has been to know what motivation and academic performance are like in secondary school, the connection between both variables, and the factors that influence them. A narrative review was carried out by consulting articles deposited in Web of Science, Scopus, and PubMed. The results show that the students are unmotivated in the different secondary school competences and that their academic performance is unsatisfactory. Amotivation occurs mostly due to the perception that the subjects are dense, boring, not very applicable and offer fragmented learning. However, there are variables that could reverse this situation. Among them are the perception of self-efficacy of the students, democratic parenting styles, the reduction of teacher burnout, and favorable teaching perspectives. Therefore, teachers and family members should not ignore these aspects to help students in their academic journey.

Palabras clave: adolescencia, percepción, procesos cognitivos, fracaso escolar, calificación, competencias mínimas

Keywords: adolescence, perception, cognitive processes, school failure, qualification, minimum competencies.

Introducción

El constructo motivación

Desde comienzos del siglo XX los centros escolares se enfrentan a una gran problemática, el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible identificar los factores que influyen sobre esta variable si se desea mejorar el éxito académico de las futuras generaciones. En el rendimiento escolar interactúan, de forma simultánea, diversos factores (Fajardo et al., 2017). Uno de los principales es la motivación (Cajusol y Rivas, 2021), dado que se trata de una variable predictora del mantenimiento de las conductas. Por lo tanto, siempre que el estudiante persista en el hábito de estudio predecirá el alto rendimiento académico (Cook y Artino, 2016).

El estudio del tópico de la motivación hacia el aprendizaje del alumnado de secundaria ha sido abordado en múltiples trabajos de la literatura científica de índole educativo (Espinar y Ortega, 2015; Mercader et al., 2022). Una de las teorías más reconocidas que considera la motivación es la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 2012) porque explica el comportamiento humano en función de la percepción de la misma. La TAD afirma que la motivación se debe entender como un continuo situándose el nivel más alto en la motivación intrínseca, seguidamente la extrínseca y, en el extremo contrario la amotivación. La motivación intrínseca se puede entender como el interés y el disfrute personal durante la realización de una actividad (Deci y Ryan, 2012). En el ámbito académico, se estaría delante de un perfil de estudiante que experimenta bienestar mientras aprende. La motivación extrínseca es aquella que se desencadena en la persona cuando está condicionada por un agente externo. Por lo tanto, este tipo de motivación actúa como un motor que guía a las personas a la iniciación de acciones concretas con el fin de obtener un bien exógeno o recompensa. En este segundo caso, se hace alusión a los alumnos/as que mantienen sus hábitos de estudio porque ansían un premio. Finalmente, se diferencia la amotivación. La amotivación corresponde a la ausencia absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Decy et al., 2017). Un alumno amotivado es quien no valora las actividades de aprendizaje, no se siente competente para llevarlas a cabo y no espera ningún resultado favorable al realizarlas. Dichos discentes sentirán apatía hacia el acto de aprender, situación que favorece que no dirijan sus esfuerzos hacia las tareas que suponen la adquisición de nuevos conocimientos. Conocer el nivel de motivación de los estudiantes permitirá al profesorado la posibilidad de diseñar intervenciones en las que se intente disminuir la amotivación y potenciar o incrementar las motivaciones extrínsecas e intrínsecas.

En línea con lo descrito, se puntualiza que en la TAD, dentro de la motivación extrínseca, se diferencian diversos subtipos (Deci y Ryan, 2012). Comenzando por la regulación externa, en esta las personas actúan guiadas con el fin de evitar un castigo. Obviamente, se trata de estudiantes que intentarán aprender exclusivamente para no sufrir las consecuencias de las medidas punitivas. La regulación introyectada aparece siempre que las personas actúan para evadir sensaciones de culpa y vergüenza. En esta situación se encontrará cualquier discente que realiza los deberes para no sentirse mal consigo mismo/a, aunque dicha tarea es percibida como poco agradable. La motivación identificada aparece cuando las personas llevan a cabo acciones muy valoradas por el contexto sociocultural, a pesar de que las perciben como poco estimulantes. La motivación integrada es la forma más autónoma de motivación extrínseca (Pineda-Espejel et al., 2015). En este caso, la conducta se inicia porque es socialmente aceptada y la persona decide incorporarla entre sus valores propios. Un ejemplo podría ser un estudiante que decide apuntarse a un curso de informática porque, en el momento presente, reconoce que la competencia digital es clave para la sociedad.

El rendimiento académico en secundaria y su conexión con la motivación

El rendimiento académico en secundaria, también designado como aptitud escolar y desempeño académico, es un tópico altamente discutido en la literatura de índole educativo (Baños et al., 2020; Tarp et al., 2021). Esta variable se entiende como el resultado del aprendizaje producido en el alumnado producto de la intervención de un docente (Lamas, 2015). Comúnmente, el rendimiento académico está asociado a las calificaciones escolares y, como se anticipó, es una problemática reciente (Faissol y Bastos, 2014; Martínez-Valdivia y Burgos-García, 2020). El bajo rendimiento académico no ocurre exclusivamente a nivel nacional y europeo, sino que es una visión unánime, extensible y generalizable a todo el mundo (Lamas, 2015). En lo que compete a España, según los datos recopilados del informe PISA 2009, el rendimiento académico de los estudiantes de este país se sitúa por debajo de la media, con respecto a otros que componen la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Fajardo et al., 2017).

El alumnado de secundaria se encuentra en una etapa conocida como adolescencia (un periodo de transición desde la infancia a la juventud), en la cual ocurren cambios físicos y psicológicos (Gaete, 2015). Producto de estos cambios, los estudiantes suelen manifestar apatía hacia el aprendizaje, situación que repercute negativamente sobre sus calificaciones (Gaete, 2015). En algunos proyectos de investigación previos, los discentes justifican el bajo rendimiento académico por la percepción de amotivación hacia el aprendizaje (Aparecida et al., 2016). Esta aparece por la sensación de que lo aprendido no es útil para el ámbito laboral y porque consideran que los maestros/as no albergan suficiente conocimiento de las competencias que imparten. Además, también se hace mención al rechazo hacia las tareas que suponen la realización de los deberes y la obligatoriedad de asistir a clase

(favoreciéndose la deserción escolar) (Valle et al., 2015; Van Houtte y Demanet, 2015).

Respecto a la conexión más precisa entre la motivación y el rendimiento académico, se comprobó que los estudiantes que percibían motivación intrínseca a través de condiciones de desafío y curiosidad presentaban mayor rendimiento académico (Pascoe et al., 2018). Por otro lado, en el trabajo de Iniang (2019) en donde participaron 748 estudiantes de secundaria se encontró que el uso de elogios, recompensas, amenazas, castigos y concesión de premios actuaban como variables que fomentaban la motivación extrínseca del alumnado. En consecuencia, se reportaba una mejora en las calificaciones en la materia de economía. En este orden de ideas, en el trabajo de Maikano (2014) quien realizó su investigación con 90 estudiantes de biología de secundaria, se vio que los discentes motivados intrínsecamente y extrínsecamente alcanzaban mejor rendimiento académico que los amotivados.

Como novedad de este trabajo, además de examinar cómo es la motivación y el rendimiento académico del alumnado de secundaria en las diferentes materias se consideran los factores que repercuten positivamente y negativamente en ambas variables. Además, en esta investigación se proporcionan herramientas prácticas viables para implementar a nivel de aula y que permiten combatir las percepciones disfuncionales que el alumnado atribuye a las asignaturas. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo ha sido conocer cómo es la motivación y el rendimiento académico en secundaria, la conexión entre ambas variables y los factores que influyen sobre las mismas.

Metodología

El presente trabajo consiste en una revisión narrativa de la literatura científica sobre la motivación y el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Los estudios potencialmente interesantes se identificaron mediante procesos de búsqueda previamente planificados, combinados y ordenados. En primer lugar, se consultaron las bases de datos de Web of Science, Scopus y PubMed. Se decidió escoger estas fuentes porque se trata de grandes bases de datos con la posibilidad de acceso a manuscritos de alta rigurosidad científica. Para efectuar las búsquedas se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda: (((motivación OR motivation "AND" rendimiento AND académico OR academic AND performance "AND" secundaria OR secundaria)) AND (factors)).

Mediante dicha ecuación que se utilizó en las bases de datos anteriormente mencionadas, la búsqueda se limitó a las fechas de publicación (de enero de 2012 a enero de 2023), en inglés y castellano, de texto completo y publicaciones de acceso abierto. Se decidió escoger ese período temporal para que la información recopilada estuviera relacionada con la situación educativa actual. Del mismo modo,

el motivo que condujo a seleccionar manuscritos en inglés y español frente a otros idiomas fueron los siguientes:

- 1) La gran mayoría de investigaciones publicadas se encuentran en inglés.
- 2) Filtrar por idioma en español ayuda a encontrar artículos que muestren la situación en España (país natal).

En consonancia con lo expuesto, se decidió escoger manuscritos de texto completo para obtener una información exhaustiva de todos los apartados que componen los artículos. De la misma manera, se seleccionaron manuscritos de acceso abierto para evitar cualquier tipo de restricción al contenido de los mismos.

De la búsqueda anterior se encontraron ($n=2016$) artículos en web of science; ($n=166$) manuscritos en PubMed, ($n=6$) en Scopus y ($n=20$) de otras fuentes.

De los 2208 artículos totales obtenidos, una gran parte de los mismos se eliminaron en función del título, resumen y por ser duplicados. Asimismo, Para que los manuscritos fuesen incluidos en la presente revisión narrativa debían cumplir con los siguientes criterios:

- 1) Abordar la variable motivación académica en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria
- 2) Examinar el rendimiento académico en las competencias cursadas por los discentes de educación secundaria obligatoria
- 3) Incluir factores que influyen en la motivación y el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria
- 4) Ser manuscritos publicados en idioma inglés o español.

Como criterios de exclusión, se eliminaron los artículos que abordaban el tópico de la motivación y el rendimiento académico en Educación Primaria, Bachillerato y educación universitaria. Esto sucede porque la Educación Secundaria es una etapa de formación obligatoria. Es imprescindible que las futuras generaciones la completen con éxito para asegurar una adecuada inserción laboral y profesional. De este modo, si se logran identificar variables que contribuyan a motivar y mejorar el rendimiento académico de esta población, será más fácil su inserción profesional o asegurar el interés por la continuidad en estudios superiores.

Considerando lo expuesto, al final ($n= 80$) manuscritos fueron incluidos en la presente revisión.

Resultados y discusión

Factores generales que influyen en la motivación hacia el aprendizaje escolar y el rendimiento académico

En las investigaciones previas parece existir un acuerdo en que las variables de percepción de autoeficacia (Omelas et al., 2015), el rol familiar (Benítez, 2017; Martínez et al., 2020), el burnout docente (Sánchez-Oliva et al., 2014) y las perspectivas de los docentes (Guzmán, 2013) ejercen una influencia directa sobre la motivación y el rendimiento académico.

En lo que respecta a la percepción de autoeficacia, esta se conceptualiza cómo el juicio de valor que realizan las personas acerca de sí serán capaces, o no, de llevar a cabo una tarea (Omelas et al., 2015). Cuando los estudiantes se perciben como autoeficaces tienen más curiosidad por aprender y su motivación intrínseca aumenta (Rossi et al., 2020). Sin embargo, existe una correlación negativa baja entre la motivación extrínseca y la autoeficacia percibida (Rossi et al., 2020). Esto puede suceder cuando el alumnado recibe comentarios disfuncionales de los agentes contextuales próximos (p.ej., profesorado). Por otro lado, los discentes que se perciben como autoeficaces suelen plantearse metas próximas en el tiempo y se esfuerzan por conseguirlas, potenciándose el alto rendimiento académico (Castellanos et al., 2017).

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 (Benítez, 2017). En las familias todas las personas se relacionan entre sí, de acuerdo a unas reglas determinadas de organización. Los modelos educativos familiares pueden ser el punto de origen de los problemas escolares en los hijos/as (Espinoza et al., 2014). Debido a ello, es altamente recomendable promover la motivación de los descendientes hacia el aprendizaje, ofreciéndoles un estilo educativo parental en el que no se prescinda de muestras de afecto y comunicación bidireccional. En las familias en donde existe este estilo educativo parental, las madres y padres también prestan atención a la evolución, trayectoria y necesidades escolares de los niños/as (Gutiérrez y De Pedro, 2023). Es decir, ejercen un estilo parental democrático. Como resultado los hijos/as desarrollan un modelo de motivación autorregulado (autónomo) (Padrós et al., 2020). Existe otro tipo de estilo educativo parental, el permisivo, en donde las madres y padres no controlan a los menores, pero si les brindan afecto. En estudios previos, se encontró que este estilo educativo parental también generaba motivaciones autónomas (Padrós et al., 2020). Finalmente, existe un tercer estilo educativo parental, el autoritario, definido por la existencia de normas inflexibles, castigos, bajo afecto y limitación de la autonomía (Gutiérrez y De Pedro, 2023). El estilo educativo parental autoritario genera motivación extrínseca por competitividad. Respecto al rol

de los estilos educativos parentales sobre el rendimiento académico, las madres y padres democráticos/as facilitan que sus hijos/as lleven a cabo un aprendizaje autorregulado, les ayudan a que desarrollen estrategias para el aprendizaje (Malandar, 2016) y su rendimiento académico tiende a ser elevado. En lo que concierne al estilo permisivo, hay investigadores que lo conectan con el desarrollo de adecuadas estrategias de aprendizaje (Suárez y Suárez, 2017) y viceversa (Malandar, 2016), obteniéndose adecuadas calificaciones en el primer caso y bajo rendimiento académico en el segundo. Por último, las madres y padres autoritarios/as tienden a educar a sus hijos/as con sobre-exigencia (incluso por encima de sus posibilidades) (Rodríguez, 2013). Además, establecen metas académicas comparativas entre hermanos/as, lo que perjudica el rendimiento académico de los menores (Pérez y Castañeda, 2015).

Otro factor que debe ser incorporado en la presente revisión es el burnout docente. Se trata del estrés laboral crónico percibido por los maestros/as (Rodríguez et al., 2017). Las razones que pueden desencadenar burnout son las dificultades para cumplir con el currículum y el exceso de presión percibida ante la escasez de tiempo para impartir las materias (Bartholomew et al., 2014). Como resultado, los docentes acaban emocionalmente agotados y ofreciendo una educación de menor calidad que la deseada a sus alumnos/as (Sánchez-Oliva et al., 2014). Del mismo modo, el burnout docente favorece el decrecimiento de la empatía hacia los discentes y potencia el descompromiso con la profesión académica (Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano, 2016). Los efectos negativos del burnout de los maestros/as se traducen en una percepción negativa de apoyo por parte del alumnado (Shen et al., 2015). Seguidamente, se indica la influencia del burnout docente sobre la motivación académica de los estudiantes. En el proyecto de Shen et al. (2015) se encontró que los docentes que percibían burnout coaccionaban al alumnado para que se comportase de una manera determinada mediante técnicas coercitivas, castigos y recompensas. Sorprendentemente, en este trabajo se observó que los maestros/as que percibían burnout no influían negativamente sobre la motivación autónoma de los educandos (Shen et al., 2015). Sin embargo, estos autores exponen que hay muchos otros factores contextuales que condicionan o potencian la motivación y que, posiblemente, estén alterando los resultados. Opuestamente, en la investigación de Madigan y Lisa (2020) el profesorado con burnout favorecía que los estudiantes se sintiesen menos competentes y estaban menos propensos a internalizar motivos intrínsecos para estudiar, repercutiendo negativamente sobre la motivación. Por otro lado, en el estudio de Madigan y Lisa (2020) se contempló el efecto del burnout docente sobre el rendimiento académico de los estudiantes. En dicho estudio se observó que el burnout del profesorado se transmitía al alumnado, repercutiendo negativamente sobre su rendimiento académico. Asimismo, Klusmann et al. (2016) encontraron que el burnout docente disminuía el rendimiento académico del alumnado en matemáticas.

Otro factor a considerar son las perspectivas docentes, que aluden a las creencias de los maestros/as sobre las posibilidades de mejora del éxito académico (Goegan et al., 2020). Una de las mejores alternativas para mejorar en dicho éxito escolar es a través de la motivación. Para que las perspectivas docentes positivas se traduzcan en una realidad, Radil et al. (2023) indican varias maneras de motivar a los estudiantes. Entre ellas están: hacerles conocer la relevancia de lo que estudian (importancia de la información y cómo se relaciona con su vida), potenciar el interés (hacer uso de actividades atractivas y contagiando su entusiasmo) y animarles a esforzarse. Además, también destacan que es crucial crear un ambiente seguro (permitiendo la posibilidad de preguntar y prescindiendo del castigo ante los errores). Del mismo modo, se debe fomentar el aprendizaje autorregulado (los discentes deben autoevaluar su comportamiento, trabajo y resultados) y se puede hacer uso de recompensas (tangibles y no tangibles como los elogios) (Radil et al., 2023). Por otro lado, las perspectivas docentes también se relacionan con el rendimiento académico (Goegan et al., 2020). Concretamente, estos investigadores indican que en la escuela se debe promover la felicidad durante el aprendizaje, inculcar la importancia de la persistencia y transmitir la idoneidad de sentir satisfacción al adquirir habilidades y competencias (tanto en el momento presente como en el futuro). Todos estos factores contribuyen a la mejora de las calificaciones (Goegan et al., 2020).

Motivación y rendimiento académico en las diferentes competencias de secundaria

Una vez expuestos los factores generales que influyen sobre la motivación y el rendimiento académico desde una perspectiva general, se procede a efectuar un análisis a nivel más particular (en las competencias de secundaria). Es decir, en este apartado se indicará cómo es la motivación y el rendimiento académico en asignaturas como matemáticas, ciencias (biología, geología y química), historia, lengua extranjera (inglés o francés), lengua castellana y educación física, el motivo de ello y algunas propuestas de mejora.

En lo que compete a la materia de matemáticas, el alumnado de secundaria no suele manifestar un alto grado de motivación hacia esta disciplina (Trninic et al., 2018; Vergara y Lorenzo, 2019). Muchos docentes atribuyen la falta de interés de los estudiantes hacia las asignaturas de cálculo a la insuficiente dedicación de tiempo de estudio; los altos niveles de exigencia demandados en dichas materias y las lagunas de conocimientos iniciales de los discentes (Ricoy y Couto, 2018; Vergara y Lorenzo, 2019). Además, no se puede obviar la metodología usada por el profesorado, quién suele enseñar estos contenidos de manera fragmentada y sin establecer conexiones interdisciplinarias (Ricoy y Couto, 2018). Existen evidencias empíricas que reflejan cómo el interés del alumnado de secundaria en la disciplina descrita puede aumentar al percibir bienestar y diversión durante las actividades desarrolladas (Lim y Chapman, 2013). Por lo tanto, los docentes deben buscar metodologías atractivas como los crucigramas de polinomios, sopas de letras algebraicas y maratones matemáticos que permitan afianzar los contenidos trabajados y, si es posible,

interrelacionarlos con otras disciplinas (García et al., 2019). Gracias a ello, además de mejorar la insuficiente motivación mencionada, se potenciará en el alcance de mejores calificaciones.

Continuando con la competencia científica, la baja motivación de los estudiantes hacia las asignaturas de biología, geología y química es una evidencia sustentada por varias investigaciones (Palmer et al., 2017; Robles et al., 2015). Esto ocurre porque el alumnado atribuye percepciones de dificultad, inutilidad y ausencia de diversión a las materias que abordan esta temática (Robles et al., 2015). Sin embargo, es preciso destacar que existen diferencias significativas en función del género (Grossmann et al., 2022). Durante el primer ciclo de secundaria, las chicas muestran actitudes más positivas hacia dichas asignaturas (Neuburger et al., 2012). En el segundo ciclo, debido a los estereotipos sexistas, son los chicos quienes mantienen mayor interés hacia las mismas. Actualmente todavía existen falsas creencias sustentadas en la ideología de que las ciencias están destinadas exclusivamente al público masculino (Grossmann et al., 2022). Aunque esto parezca un paradigma arraigado, verdaderamente llega a generar ansiedad y baja autoestima en las alumnas, lo que repercute negativamente en su rendimiento académico (Cortizo y Crujeiras, 2016). Finalmente, se proporcionan alternativas factibles para implementar a nivel de aula y que permiten mejorar la motivación (y consecuentemente el rendimiento académico) hacia la presente competencia. Entre ellas destacan: no limitar la enseñanza a un enfoque exclusivamente expositivo por parte del docente, aplicar los conocimientos en la vida práctica (experimentos y talleres) y la realización de salidas pedagógicas culturales relacionadas con el temario trabajado en las sesiones magistrales (Busquets et al., 2016).

Seguidamente, se va a tratar la percepción del alumnado hacia la materia de historia. Principalmente, los educandos están desmotivados (Nokes, 2017). Esto sucede porque los discentes de secundaria consideran que los contenidos de esta asignatura son poco interesantes, repetitivos, aislados, útiles exclusivamente para superar un examen y desajustados al momento contemporáneo en el que viven (Fitchett et al., 2017). En investigaciones como las de Talín (2014) se expone que es altamente recomendable indicarles a los estudiantes las razones por las que deben estudiar esta disciplina. Entre ellas destaca la importancia de transmitir e inculcar valores patrióticos útiles para la vida cotidiana actual (Talín, 2014). Además, Tallín (2014) junto a Sant (2019) recalcan la inadecuación metodológica empleada en las clases de historia. De este modo, debe erradicarse de las aulas el mecanismo de enseñanza-aprendizaje meramente mecanicista (verbalizar una lección mientras los estudiantes anotan en sus cuadernos el contenido reproducido por el docente) (Cossio y Hernández, 2017). Además, conviene profesionalizar al profesorado sobre metodologías novedosas para implementar en el aula, ya que se comprobó que estas logran mejorar la motivación en la materia de historia (Gómez et al., 2021). En lo que concierne al rendimiento académico, los estudiantes piensan que la historia puede

aprobarse memorizando los contenidos el día previo al examen. Esta situación inhibe el intento de autorregular el hábito de estudio (Durán-Aponte y Pujol, 2013), lo que limita la posibilidad de alcanzar altas calificaciones. Sin embargo, en proyectos como el de Ndim (2021) se observó que el fomento del interés y curiosidad hacia dicha materia por parte del profesorado contribuía positivamente sobre las calificaciones del alumnado.

La siguiente competencia a abordar es la lingüística en idiomas extranjeros (inglés o francés). El bilingüismo es un factor predictor del aprendizaje de una tercera lengua (Nguyen y Winsler, 2021), además de una habilidad altamente requerida a nivel social y profesional en la actualidad. En proyectos como el de Pearse y Ruiz-Cecilia (2019) se indica que los estudiantes de secundaria disfrutaban al aprender inglés o creen que es muy importante. Sin embargo, también revelaron que los educandos presentaban dificultades para mantenerse concentrados, ya que las clases les resultaban monótonas y poco estimulantes. Por otro lado, no se puede obviar que los discentes adolescentes ya han tenido contacto con el estudio de lenguas extranjeras (Rodríguez-Pérez, 2012). Por lo tanto, si las experiencias previas han sido negativas, la motivación proporcionará resultados desfavorables. Algunas estrategias para combatir la posible desmotivación son: que el profesorado intente que sus alumnos/as pierdan el miedo y la vergüenza a intervenir en el aula en otro idioma, no se sobrevalore la corrección gramatical y no se critique continuamente la pronunciación de los discentes (Rodríguez-Pérez, 2012). Respecto al rendimiento académico, el índice de fracaso en el aprendizaje de las segundas lenguas es alto (Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2012). Los maestros/as consideran que estos resultados poco favorables suceden por el limitado número de horas dedicado al trabajo de idiomas diferentes a la lengua materna, la deficiente formación del profesorado y la inadecuación de los materiales empleados (Méndez, 2019). Otras variables que actúan negativamente sobre el óptimo rendimiento académico son la dificultad para aprender aspectos fonéticos distintos a los de la lengua materna, el tener que hacer uso de nuevos mecanismos de pronunciación, la necesidad de incorporar vocablos desconocidos y el tener que adaptar la entonación a la que se está habituado (Méndez, 2019).

Tras haber hecho mención a la competencia lingüística en los segundos idiomas, no se puede ignorar la lengua materna, es decir, la materia de lengua castellana. Dicha asignatura no está altamente valorada por los estudiantes (es percibida como sinónimo de aburrimiento, actividades repetitivas, contenido denso, inconexo e interminable) (González et al., 2013). Por lo tanto, la motivación hacia su aprendizaje no es adecuada. En consonancia con lo expuesto, en estudios como el de Álvarez-Sotomayor (2021) se indica que la multiculturalidad que define a la población española está en auge y, dada la dificultad de aprender un nuevo idioma, el rendimiento académico en lengua castellana no es demasiado alto (Álvarez-Sotomayor, 2020). Estos resultados son congruentes a lo expuesto por Escarbajal et

al. (2019) quienes alegan que los estudiantes obtienen mejores resultados en lengua castellana cuando el idioma familiar y el escolar son los mismos. Melguizo (2021) propone innovar dentro de la presente materia haciendo uso de las nuevas tecnologías. Para ello, no se deben plantear actividades reiterativas a los estudiantes (leer textos en un blog), porque esto, ya pueden efectuarlo con su libro de texto habitual (Torrego, 2012). Sin embargo, recursos como la elaboración de blogs (en donde los alumnos/as puedan exponer sus trabajos, consultar los de sus iguales, opinar sobre los mismos, colgar vídeos de entrevistas personales o con sus coetáneos, grabar audiciones y reproducir poemas) son alternativas viables para favorecer el uso de la competencia lingüística a través de actividades no rutinarias (Torrego, 2012). Estas alternativas podrían revertir las problemáticas de baja motivación y escaso rendimiento académico en la materia de lengua castellana.

Finalmente, se procede a especificar las percepciones del alumnado de secundaria en la materia de Educación Física. En ocasiones dicha asignatura es considerada como “menos educativa” que el resto (al considerar que su finalidad es exclusivamente el entrenamiento físico de los cuerpos para generar talentos deportivos) (López et al., 2016; Prieto et al., 2018). Es fundamental desmitificar esta creencia y conseguir que los estudiantes adquieran valores educativos con su práctica (cooperación, visión de grupo, disciplina, control de la agresividad y respeto de normas) (Moreno et al., 2012). Además, también es crucial que los discentes perciban sentimientos positivos durante el transcurso de estas clases, ya que ello repercutirá positivamente en su adopción de estilos de vida saludables (Vargas y Herrera, 2020). Afortunadamente, en trabajos como los de Abarca-Sos et al. (2013) se expone que, a nivel nacional, los discentes de secundaria mayoritariamente perciben experiencias gratificantes durante las sesiones de deporte educativo. Por lo tanto, la motivación hacia educación física es mayor que en las disciplinas previas. Respecto al rendimiento académico, este suele ser mayor que en otras materias. Particularmente, se ha comprobado que la participación en actividades físicas extraescolares predice el mejor rendimiento académico en Educación Física (Fraile et al., 2019). Además, el alumnado que disfruta durante las actividades extraescolares motoras, también es el que alcanza mejores notas en Educación Física (Giner-Mira et al., 2019).

Una limitación de este trabajo es que el análisis de la motivación y del rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se ha efectuado sin realizar una diferenciación por género y curso educativo. Teniendo en consideración lo descrito, se recomienda que este proyecto se continúe incluyendo dicha distinción entre muestras femeninas y masculinas y la variabilidad de la motivación y de las calificaciones escolares en función del curso escolar (primero a cuarto de Educación Secundaria). Además, existen otros factores que pueden influir en la motivación y el rendimiento académico como el clima escolar, la interrelación con las amistades (Cuadra-Peralta et al., 2012; Tamayo-Cabeza et al., 2021), etc. Sin embargo, aunar todos los factores en un mismo trabajo sería poco factible.

Con motivo de ello, se sugiere a futuros investigadores examinar otras variables contextuales no contempladas en el presente estudio y que pueden condicionar la motivación y el rendimiento académico de los discentes. Por otro lado, sería conveniente que, en posteriores estudios, se indiquen estrategias colaborativas entre la escuela y la familia (y la importancia de la comunicación fluida entre ambas) para intentar vencer el desafío de la mejora de la motivación y del rendimiento académico en secundaria. Finalmente, podrían mencionarse ejemplos específicos de programas o intervenciones que hayan demostrado ser efectivos en la mejora de la motivación y el rendimiento académico en educación secundaria. Estas adición proporcionaría ejemplos prácticos y tangibles para respaldar las recomendaciones ofrecidas en la presente investigación.

A pesar de las limitaciones señaladas, se indica que esta investigación resulta de utilidad para difundir que la motivación y el rendimiento académico de los educandos no depende únicamente de ellos/as mismos/as, sino que hay factores externos implicados. Por este motivo, es importante que los educandos se perciban eficaces en las tareas que desarrollan. Del mismo modo, las madres y padres deben ejercer un estilo educativo parental democrático, apoyar a sus hijos/as en las posibles adversidades académicas, mostrarles afecto e indicarles la importancia del aprendizaje. Asimismo, es crucial que el profesorado perciba bienestar en su desempeño como docente (evitando el burnout), ofrezca propuestas innovadoras dentro del aula e indique cual es la conexión de la materia impartida con la vida cotidiana del alumnado. Además, se deben considerar las perspectivas de los docentes, para que estos creen un ambiente ideal que maximice las potencialidades de los educandos. Esto pueden lograrlo mediante la transmisión de entusiasmo por aprender, recompensando el esfuerzo, permitiendo la participación en las clases y fomentando el aprendizaje y la autoevaluación personal durante el mismo.

Conclusiones

Tras la revisión de la literatura se pueden extraer las siguientes conclusiones. Por un lado, la existencia de unanimidad en la consideración de que el rendimiento académico y la motivación del alumnado de secundaria no proporcionan resultados favorables. Por otra parte, se concluye que existen variables que podrían ayudar a revertir dicha situación al influir sobre las mismas. Entre dichas variables destacan la mejor autopercepción de eficacia en las tareas desempeñadas por el alumnado, los patrones disciplinarios democráticos y las perspectivas docentes funcionales. Por lo tanto, los factores exógenos contextuales como maestros/as y madres/padres deben implicarse en la tarea educativa de sus alumnos/as e hijos/as, si desean que el desempeño académico de las futuras generaciones mejore de manera significativa.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Bois, J., Zaragoza, J., Generelo, E., y Julián, J. (2013). Ecological correlates of physical activity in youth: importance of parents, friends, physical education teachers and geographical locazation. *International Journal of Sport Psychology*, 44(3), 215-233. <http://dx.doi.org/10.7352/IJSP.2013.44.215>
- Álvarez-Sotomayor, A. (2021). Spanish language proficiency and the academic gap between children of immigrants and native students in Spain: evidence from a case study. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), 218-245.
- Aparecida, S. P. F., Schneider, D. M., y Marín, A. N. (2016). School failure in the perception of adolescents, parents and teachers. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 21(2), 319-330. <https://doi.org/10.1590/1413-8271201621020>
- Baños, R., Fuentesal, J., Conte, L., Ortiz-Camacho, M. M., y Zamarripa, J. (2020). Satisfaction, enjoyment and boredom with physical education as a mediator between autonomy support and Aacademic performance in physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8898. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238898>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching & Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Benítez, P. M. E. (2017). La familia: desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 26, 58-68.
- Busquets, T., Silva, M., y Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos*, 42, 117-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300010>
- Cajusol, B. E. M., y Rivas, D. L. H. (2021). Relación entre motivación académica y rendimiento académico en los estudiantes de enfermería de la UNMSM. *TecnoHumanismo*, 1(11), 1-20.
- Castellanos, V., Latorre, D., Mateus, S., y Navarro, C. (2017). Modelo explicativo del desempeño académico desde la autoeficacia y los problemas de conducta. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 149-16 <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.y26n1.52221>
- Cook, D., y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997-1014. <https://doi.org/10.1111/ane.13074>

- Cortizo, F. R., y Crujeiras, P. B. (2016). Análisis de los estereotipos de género en las acciones de alumnos y alumnas de secundaria durante la resolución de una tarea sobre densidad y disoluciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 588-603. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3102
- Cossio, G. E., y Hernández, R. J. (2017). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164
- Cuadra-Peralta, A. A., Fuentes-Soto, L. K., Madueño-Soza, D., Veloso-Besio, C. B., y Bustos, M. Y. (2012). Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. *Fractal Revista Psicológica*, 24(1), 3-26. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922012000100002>
- Deci, E., y Ryan, R. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: a few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-24>.
- Deci, E. L., Anja H., Olafsen, A. H., y Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>.
- Durán-Aponte, E., y Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 93-108. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1115080812>
- Escarbajal, F. A., Essoba, G. M. A., y Abenza, P. B. (2019). Academic performance of Spanish compulsory secondary education students in a context of vulnerability and multiculturalis, *Applied Pedagogy*, 55(1), 79-99.
- Espinar, R. R., y Ortega, M. J. R. (2015). Motivation: the road to successful learning. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 125-136. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v17n2.50563>
- Espinoza, D., Castillo, G. D., González, F., Luis, E., y Loyola, C. J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 97-112. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100006>

- Faissol, K. F., y Bastos, M. C. (2014). Project Refazer: a reflection on the failure rates from the students point of view. *Journal of Child and Adolescent Psychology* 5(1), 201-210. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210209>
- Fajardo, B. F., Maestre, C. M., Felipe, C. E., León del Barco, B., y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educaxx.1.17509>
- Fitchett, P., Heafner, T., Lambert, R. (2017). An analysis of predictors of history content knowledge: Implications for policy and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 25(65), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2761>
- Fraille, J., Tejero, C., Esteban, I., y Veiga, O. (2019). Asociación entre disfrute, autoeficacia motriz, actividad física y rendimiento académico en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 58-63
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, B. E. M., Silva, M. A., y Tarifa, L. L. (2019). Cooperación y juego, binomio para el aprendizaje de las matemáticas. Resultados en una escuela Mexicana. *Revista Atenas*, 2(46), 1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060100002>
- Gil-Lacruz, A. I., y Gil-Lacruz, M. (2012). Mother tongue and School Failure in a Multilingual Country. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 1(2), 157-179. <http://clx.doi.org/10.4471/rise.2012.09>
- Giner-Mira, I., Holgado-Tello, F. P., y Soriano-LLorca, J. A. S. (2019). Factores que influyen en el rendimiento académico en educación física. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 36(139), 49-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07)
- Goegan, L. D., Radil, A. I., Brooks, A., y Daniels, L. M. (2020). Pre-service and in-services teachers perspectives on academic success: more than just a grade. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 25(10), 1-19.
- Gómez, C. C. J., Rodríguez-Medina, J., Miralles, M. P., y Arias, G. V. B. (2020). Efectos de un programa de formación del profesorado en la motivación y satisfacción de los estudiantes de historia en enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 45-52.

- González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología*, 29(2), 426-434. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- Grossmann, N., Hofferber, N., Wilde, M., y Basten, M. (2022). Students' motivation in biology lessons can student autonomy reduce the gender gap? *European Journal of Psychology of Education*, 65, 103-117. <https://doi.org/10.2378/PEU2017.art15d>.
- Gutiérrez, G. N., y De Pedro, A. I. (2023). La influencia de los estilos educativos parentales en el rendimiento escolar de los hijos. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 17-30.
- Guzmán, V. C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de Educación Secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892.
- Iniang, H. (2019). Motivation and academic performance of students in economics. <https://projectkings.com.ng/2021/10/17/motivation-and-academic-performance-of-students-in-economics/>
- Klusmann, U., Ritche, D., y Lüdke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 314-350. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lim, S., y Chapman, E. (2013). Development of a short form of the attitudes toward mathematics inventory. *Educational Studies in Mathematics*, 82(1), 145-164. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-012-9414-x>.
- López, P. V. M., Pérez, B. D., Manrique, A. J. C., y Monjas, A. R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>

- Madigan, D., y Lisa, K. (2020). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 2, 1-34.
- Maikano, A. (2014). Effects of motivation on students academic performance in biology in some selected senior secondary schools in Zania L.G.A of Kaduna State. *Revista de Educación y Formación Profesional*, 8(1), 183-193
- Malander, N. (2016). Percepción de prácticas parentales y estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19.
- Marengo-Escuderos, A. D., y Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología, Avances en Disciplina*, 10(1), 91-100. <https://doi.org/10.21500/19002386.2469>
- Martínez, C. G. I., Torres, D. M. J., y Ríos, C. V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *REDIECH*, 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2020). Academic causes of school failure in secondary education in Spain: the voice of the protagonists. *Social Science*, 9(11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/socsci9020011>
- Melguizo, M. E. (2021). El aprendizaje de las tecnologías en el área de lengua castellana y literatura: el proyecto educativo Superpíxelpolis. *Educación y Tecnología*, 14(1), e26394. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.26394>
- Méndez, S. M. (2019). Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión. *Études Romanes de BRNO*, 40, 99-122.
- Mercader, R. I., Oropesa, R. N. F., y Gutiérrez, A. N. (2022). Motivational profile, future expectations and attitudes towards the study of secondary education students in Spain: results of the PISA 2018 report. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 3864. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073864>.
- Moreno, D. A., Campos, V. M., y Almonacid, F. A. (2012). Las funciones de la educación física escolar: una mirada centrada en la justicia social y la reconstrucción del conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400002>
- Ndim, D. (2021). Student's interest on the academic performance in history in secondary schools in Ikom local government área. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3865814>

- Neuburger, S., Jansen, P., Heil, M., y Quaiser-Pohl, C. (2012). Sex & gender differences revisited. *Zeitschrift für Psychologie*, 22, 61-69. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000097>
- Nguyen, V. M., y Winsler, A. (2021). Early bilingualism predicts enhanced later foreign language learning in secondary school. *Developmental Psychology Journal*, 57(11), 1926-1942. <https://doi.org/10.1037/dev0001248>
- Nokes, J. D. (2017). *Historical reading and writing in secondary school classrooms*. Palgrave MacMillan.
- Omelas, M., Blanco, H., Viciano, J., y Rodríguez, J. M. (2015). Percepción de autoeficacia en la solución de problemas y comunicación científica en universitarios de ingeniería y ciencias sociales. *Formación Universitaria*, 8(4), 93-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400011>
- Padrós, B. F., Cervantes, H. E., y Cervantes-Pacheco, I. E. (2020). Estilos parentales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria de Michoacán, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 43-56. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941padros3>.
- Palmer, T. A., Burke, P., y Aubusson, P. (2017). Por qué los escolares eligen y rechazan las ciencias: un estudio de los factores que los estudiantes consideran a la hora de seleccionar las materias. *Revista Internacional de Educación Científica*, 39(5), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1299949>
- Pascoe, L. Spencer-Smith, M., Giallo, R., Seal, M. L., Georgiou-Karistianis, N., Nosarti, C., Josev, E.K., Roberts, G., Doyle, L.W., Thompson, D.K., y Anderson, P. J. (2018). Intrinsic motivation and academic performance in school-age children born extremely preterm: The contribution of working memory. *Learning and Individual Differences*, 64, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.005>.
- Pearse, R. C. R., y Ruiz-Cecilia, R. (2019). A motivation case study of student learning at secondary school in Granada, Spain. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 14(1), 31-45. <http://dx.doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v14i01/31-45>
- Pérez, A. E., y Castañeda, R. I. (2015). El impacto de los estilos parentales en la dinámica de bullying a nivel secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 77-101.

- Pineda-Espejel, H. A., Alarcón, E., López-Ruiz, Z., Trejo, M., y Chávez, C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación en el Deporte revisada (SMS-II) adaptada al español hablado en México. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 107-120. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04402>
- Prieto, T. E. A., Hernández, J. J., y Giniebra, E. E. (2018). La formación de valores desde la clase de Educación Física. *Revista Podium*, 13(1), 74-87.
- Radil, A. I., Goegan, L. D., y Daniels, L. M. (2023). Teachers' authentic strategies to support student motivation. *Frontiers in Education*, 8, 1-11. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2023.1040996>
- Ricoy, M. C., y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 70-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Robles, A., Solbes, J., Cantó, J. R., y Lozano, O. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia escolar en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 361-376.
- Rodríguez, P. (2013). Características de la socialización de los hijos en contextos familiares sectarios: el rol de las figuras parentales según su estilo básico de relación y educación. Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo". *Ajayú*, 11(1), 58-90.
- Rodríguez, R. J. A., Guevara, A. A., y Viramontes, A. E. (2017). Síndrome del burnout en docentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 1-24.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 381-409. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA_2012.v24.39932
- Rossi, T., Trevisol, A., Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N., y Hohendorff, J. V. (2020). Autoeficacia general percibida y motivación para aprender en adolescentes de educación media. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 264-271. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.1.12>
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., López-Chamorro, J. M., y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas.

- Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000300009>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Suárez, V. S., y Suárez, R. J. M. (2017). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función del género, los estilos parentales y el rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184.
- Talín, R. (2014). The teaching of history in secondary schools. *International Journal of Social Science and Humanities*, 2(3), 72-78.
- Tamayo-Cabeza, G., Hernández-Alvarez, A., y Diaz-Cardenas, S. (2021). Funcionalidad familiar, soporte de amigos y rendimiento académico en estudiantes de odontología. *Universidad y Salud*, 24(1), 18-28. <https://doi.org/10.22267/rus.222401.263>
- Tarp, J., Gejl, A. K., Hillman, C. H., Wedderkopp, N., y Bugge, A. (2021). Does additional physical education improve exam performance at the end of compulsory education? A secondary analysis from a natural experiment: The CHAMPS-Study DK. *Children*, 18(8), 57-64. <https://doi.org/10.3390/children8010057>.
- Torrego, G. A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *REIFOP*, 15(4), 127-137
- Trninic, D., Wagner, R., y Kapur, M. (2018). Rethinking failure in mathematics education: a historical appeal. *Thinking Ability and Creativity*, 30, 76-89, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.03.008>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosario, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en educación primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Van Houtte, M., y Demanet, J. (2015). Vocational student's intention to drop out in Flanders: the role of teacher beliefs. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 19(3), 178-194.

Vargas, V. J., y Herrera, M. E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208

Vergara, D., y Lorenzo, M. (2019). Mejorar la motivación de los estudiantes en la escuela secundaria. Cursos de matemáticas: una aproximación método. *Education Sciences*, 8(83), 1-11. <https://doi.org/10.3390/educsci9020083>

