

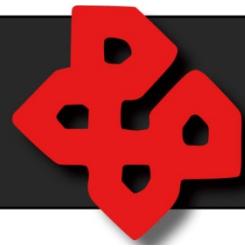


Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado
ISSN: 1138-414X
mgallego@ugr.es
Universidad de Granada
España

Boza Carreño, Ángel; de la O Toscano Cruz, María
MOTIVOS, ACTITUDES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: APRENDIZAJE MOTIVADO EN
ALUMNOS UNIVERSITARIOS
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 125-142
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



VOL. 16, Nº 1 (enero-abril 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/10/2011

Fecha de aceptación 06/04/2012

MOTIVOS, ACTITUDES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: APRENDIZAJE MOTIVADO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Motivation, Attitudes and Learning Strategies: Motivated Learning In University Students



Ángel Boza Carreño y María de la O Toscano Cruz

Universidad de Huelva

E-mail: aboza@uhu.es, maria.toscano@dedu.uhu.es

Resumen:

Este trabajo pretende evaluar los factores asociados al aprendizaje motivado de los alumnos universitarios. Mediante una escala Likert se evalúan metas, actitudes, motivos, así como condiciones, estrategias e implicación en el estudio para determinar cuáles son los rasgos que diferencian a los alumnos más motivados frente a los menos motivados. La muestra, aleatoria estratificada proporcional, es de 938 alumnos de la Universidad de Huelva. Entre los resultados destacan como rasgos diferenciadores del aprendizaje motivado en alumnos universitarios las metas cognitivas, sociales y de tarea, una actitud ante el aprendizaje orientada al éxito, una atribución de éste a sí mismos, y unos motivos para estudiar relacionados con el trabajo futuro. También destacan por ser competentes en el estudio, combinar capacidad de trabajo individual y trabajo en equipo, usar más las estrategias de aprendizaje, e implicarse en el estudio.

Palabras clave: aprendizaje motivado, motivación académica, metas vitales, actitud ante el aprendizaje, motivos personales, estrategias de aprendizaje.

Abstract:

This work evaluates the factors associated with motivated learning of university students. Using a Likert scale, we evaluate the goals, attitudes, motives for learning. We also evaluate the conditions, strategies and involvement in the study. The objective is to identify the differences

between the most motivated students and less motivated students. The sample, stratified random proportional, is of 938 students at the University of Huelva. The results are the following distinguishing characteristics of university students' motivated learning: a cognitive, social and task goals, a learning attitude oriented to success, a self attribution of success, and some reasons for studying work-related future. These students are also competent in the study, combining ability of individual and team work, use more learning strategies, and engage in the study.

Key words: motivated learning, academic motivation, life goals, attitude to learning, personal reasons, learning strategies

1. Introducción

¿Qué es la motivación? El término motivación deriva del latín *movere* (moverse). El diccionario de la RAE lo define en su tercera acepción como ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. Ésta última define perfectamente el concepto al que nos referimos en el contexto educativo. Más académicamente, Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene. Por tanto es más un proceso que un producto, implica la existencia de unas metas, requiere cierta actividad (física o mental), y es una actividad decidida y sostenida.

Habitualmente se ha diferenciado entre motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca es la que lleva a la realización de una tarea como medio para conseguir un fin. Por tanto depende de incentivos externos. Los incentivos extrínsecos proporcionan una satisfacción independiente de la actividad misma. La motivación intrínseca sería la que no depende de incentivos externos, ya que éstos son inherentes a la propia actividad. Las actividades intrínsecamente motivadas son interesantes por sí mismas y no necesitan reforzamiento alguno. No son dos polos contrapuestos y están vinculadas a un momento y contexto (Pintrich y Schunk, 2006). Por último tenemos que señalar que la motivación en educación se ha relacionado siempre con el rendimiento. La motivación también puede influir en el aprendizaje, desarrollando una relación recíproca. Si un alumno logra sus metas de aprendizaje, eso le motiva a establecer nuevas metas y desafíos (Meece, 1991).

¿Cómo se ha investigado la motivación? Pintrich y Schunk (2006) señalan que los procesos motivacionales se han estudiado desde diferentes metodologías y enfoques: correlacional (Pintrich y De Groot, 1990), experimental (Schunk, 1982), cualitativo-ethnográfico (Meece, 1991). Por el contrario nosotros hemos encontrado en el entorno español sobre todo estudios cuantitativos basados en cuestionarios y escalas ya probados como el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-, de Pintrich), usado por Martínez y Galán (2000) y González Cabanach y otros (2007), o el SPQ (Study Process Questionnaire, de Biggs), utilizado por Hernández y otros (2002). También encontramos estudios basados en otros cuestionarios construidos expresamente para ello (Valle y otros, 1999; Sánchez García, 2001; González López; 2007; Mas y Medinas, 2007; González Afonso y otros, 2007), casi siempre en formato de escala Likert. Por último hemos hallado un estudio cuantitativo de carácter transversal-longitudinal (Tejedor, 2003).

¿Qué variables estudiar al investigar sobre motivación? Pregunta de respuesta no simple. Hasta veinte variables hemos encontrado en la revisión teórica realizada: indicadores, capacidades, confianza en sí mismo, autoconcepto, rendimiento, estilos de aprendizaje, hábitos intelectuales, contenidos de aprendizaje, habilidades propias, expectativas,

estrategias cognitivas, estrategias autorreguladoras, valores, necesidades, metas, metodología docente, expectativas del profesor, gestión y clima del aula.

De forma complementaria, el aprendizaje motivado (Pintrich y Schunk, 2006) se refiere a la motivación para adquirir habilidades y estrategias, en el que destaca el papel de la autoeficacia previa y la implicación en la tarea.

Ya en el entorno académico español, Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999) estudiaron las atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes de la Universidad de la Coruña con alto y bajo rendimiento académico. Concluyen que los sujetos con niveles de rendimiento alto están más motivados extrínsecamente e intrínsecamente en comparación con los sujetos de rendimiento bajo, atribuyendo su éxito al esfuerzo y a la capacidad.

Martínez y Galán (2000) estudiaron la consistencia interna del MSQL (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, de Pintrich) para medir las estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento en alumnos universitarios de la Universidad de Barcelona, hallando una buena congruencia interna para el área de motivación y una estructura débil para el área de estrategias de aprendizaje.

Sánchez García (2001) estudió los motivos de elección de la carrera en 2489 estudiantes de 12 universidades españolas. Entre los motivos aducidos destacan los de carácter profesional (salidas profesionales y deseo de lograr un trabajo estable y bien remunerado), seguidos de los de carácter personal (valor formativo de los estudios, búsqueda de autorrealización personal y las propias aptitudes de los sujetos para esos estudios). La influencia sociofamiliar como motivo queda en un lugar poco relevante.

Hernández Pina, García, Martínez, Hervás y Maquilón (2002) analizaron la consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en 3861 estudiantes universitarios de Murcia mediante el cuestionario Study Process Questionnaire de Biggs (1987). Concluyen que los alumnos que adoptan un enfoque profundo como motivo adoptan unas estrategias más congruentes con ese enfoque que los que adoptan enfoques superficial o de alto rendimiento. También concluyen el motivo profundo correlacionó significativamente con las estrategias de alto rendimiento y de forma nula con las estrategias superficiales, lo cual confirma la teoría de la ausencia de correlación entre motivo profundo y estrategias superficiales. Así mismo el motivo superficial no correlacionó, como era de esperar, con las estrategias profundas y sí lo hizo de forma significativa con las estrategias de alto rendimiento. Finalmente el motivo de alto rendimiento correlacionó mejor con las estrategias superficiales que con las profundas. También señalan que el enfoque superficial caracteriza a los sujetos con motivación extrínseca, mientras que los alumnos que adoptan un enfoque profundo demuestran un interés intrínseco y su objetivo es ser competentes en los estudios. Para finalizar, los estudiantes con enfoque de alto rendimiento reflejan una forma particular de motivación extrínseca (las calificaciones). Por ello sus estrategias se centran en la organización del tiempo y el espacio.

Tejedor (2003), manejando datos de alumnos de la Universidad de Salamanca analiza el poder explicativo de algunos determinantes en el rendimiento en los estudios universitarios. Entre estos determinantes aparece en tercer lugar del análisis la motivación por la carrera, precedido de las calificaciones y las condiciones de la docencia, y seguido de la dedicación a los estudios, el entorno socio-familiar y el hábitat.

González Cabanach, Valle, Rodríguez, García y Mendiri (2007) diseñaron y evaluaron un programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. Especialmente se centran en las metas adoptadas por los estudiantes: metas de aprendizaje y metas de rendimiento. De manera general concluyen que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad. Así mismo señalan que los estudiantes toman conciencia de que es posible optar de manera exclusiva por un tipo de metas o, por el contrario, elegir otras opciones más flexibles como la combinación de metas progresivamente ajustables a las exigencias y demandas contextuales.

González López (2007) ha estudiado mediante encuesta la variación de la motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio y finalización de la carrera. Los motivos principales de elección de la carrera fueron que les gusta (56,3%), por la profesión a desarrollar (17,1%) y por las oportunidades de empleo (9,6%). En cuanto a sus actitudes hacia la universidad, los alumnos de primer curso señalan como principal objetivo de la misma el capacitar a los individuos para desempeñar las funciones que exige la división del trabajo mientras que los de último curso señalan el ampliar y avanzar en el conocimiento a través de la investigación en todas las ramas de la cultura, la ciencia y la técnica.

Mas y Medinas (2007) también analizaron las motivaciones para el estudio en universitarios mediante una escala Likert. Sacarme la carrera, aprobar, aprender sobre el tema, y porque la imparte un buen profesor son los motivos que alcanzaron medias más altas. Comparados los alumnos por grupos de edad, los resultados evidencian una orientación motivacional claramente intrínseca en el grupo de edad mayor. El papel del profesor y la asistencia a las clases también se evidencian como factores de rendimiento asociados a la motivación intrínseca.

Pero también se ha investigado los motivos de abandono de estudios universitarios, perspectiva que puede aportar también algunas luces sobre el tema. González Afonso, Álvarez, Cabrera y Bethencourt (2007) estudiaron a 558 alumnos de la Universidad de La Laguna. La causa más importante de abandono que se señala es el bajo interés vocacional seguido de una baja motivación. Por el contrario se señalan como factores de éxito académico la persistencia para acabar la carrera a pesar de los obstáculos, la motivación hacia la titulación cursada, la capacidad de esfuerzo a favor de logros futuros, el ajuste entre las capacidades del sujeto y las exigencias de la titulación y la satisfacción con la titulación cursada. Concluyen globalmente que las variables del sujeto (motivación intrínseca) influyen más que las variables del contexto (motivación extrínseca) en el abandono de los estudios universitarios.

Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Perez (2009) elaboran y validan un cuestionario para la evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CEVEAPEU) en el que incluyen estrategias motivacionales (Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, valor de la tarea, atribuciones internas y externas, autoeficacia/expectativas, concepción de la inteligencia como modificable). También revisan los modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad concluyendo que los alumnos cuyos profesores trabajan con metodologías centradas en el aprendizaje desarrollan estrategias de aprendizaje de más calidad, tienen mejores actitudes, utilizan enfoques más profundos que aquéllos cuyos profesores trabajan con metodologías centradas en la enseñanza, de tipo tradicional y obtienen mejor rendimiento académico (Gargallo, Garfella, Pérez Pérez y Fernández March, 2010).

Entendemos la motivación académica como motivación consciente para el aprendizaje o como aprendizaje motivado consciente. Nuestro modelo (Figura 1) es ecléctico, fruto tanto de la experiencia docente como de trabajos de investigación previos y en curso. El anillo que conforma se refiere a la motivación más personal y consciente del sujeto ante el aprendizaje, aunque no necesariamente intrínseca, e incluye sus actitudes ante el aprendizaje desde las perspectivas de orientación ante el estudio (Atkinson, 1964; Covington y Roberts, 1994), actitud ante la tarea (Wigfield y Eccles, 2000) y atribución de logro, las condiciones en las que desarrolla su estudio, su nivel de implicación en el mismo, las estrategias de aprendizaje que pone en juego, sus motivos personales y sus metas como ser humano (Ford, 1992).

Dimensiones	Variables	
Metas vitales	Afectivas	Sociales
	Cognitivas	De tarea
	Autoasertivas	
Actitudes ante el aprendizaje	Orientación (éxito, fracaso, sobresfuerzo, resignación)	
	Atribución de logro (casualidad, sí mismo, externa)	
	Actitud ante la tarea (expectativa, dificultad, valor)	
Motivos personales	Amistad	Profesión
	Aprendizaje	Ayudas
	Diversión	Responsabilidad
	Experiencia universitaria	Trabajo
	Expectativas personales	Bienestar interior
	Familia	Superación
	Futuro	Importancia del saber
	Independencia	Vocación
	Mercado de trabajo	Maduración, educación
Condiciones del estudio	Competencia	Dedicación
	Planificación	Lugar
	Individual/grupo	
Estrategias de aprendizaje	Conocimientos previos	Síntesis
	Fuentes adecuadas	Lecturas personales
	Recursos diferentes	Anotaciones
	Contenidos relevantes	Materiales complementarios
	Lecturas globales	Lecturas diferentes
Implicación en el estudio	Esfuerzo	Autonomía
	Participación	Asistencia
	Resistencia	Persistencia
	Responsabilidad	

Figura 1: *Modelo MAM-CEI de motivación consciente para el aprendizaje*

2. Objetivos

- Describir las metas vitales, las actitudes ante el aprendizaje, los motivos personales, las condiciones e implicación en el estudio, y estrategias de aprendizaje de los alumnos universitarios.
- Determinar diferencias entre alumnos universitarios con alta y baja motivación académica respecto de metas, actitudes y motivos académicos, estrategias de aprendizaje e implicación y condiciones del estudio.

3. Método

Nuestro estudio tiene un marcado carácter descriptivo y explicativo, llevado a cabo mediante un estudio transversal en 2010.

4. Instrumento

Utilizamos una escala tipo Likert construida al efecto para este estudio desde el marco teórico planteado y con niveles de 1 a 7. La escala de motivación consciente para el aprendizaje está compuesta de 84 ítems. Además se contemplan 6 variables clasificadorias (sexo, edad, trabajo, titulación, curso y calificación media del curso anterior) y 8 ítems-resumen (motivación, esfuerzo, tiempo, interés, autoestima, profesores, facultad y experiencia universitaria) agrupados en una tercera escala de valoración global.

Ha sido sometido a un juicio de expertos constituido por alumnos de la licenciatura de Psicopedagogía, alumnos de másteres oficiales y profesores del departamento de educación de la Universidad de Huelva. A partir de ello se eliminaron 3 ítems de la versión inicial. También se sometió a análisis de fiabilidad, entendida como consistencia interna obteniendo unos valores altos (Alfa de Cronbach = .915).

5. Población participante y muestra

Estuvo conformada por 938 estudiantes de la universidad de Huelva extraídos mediante muestreo aleatorio estratificado proporcional de las 38 titulaciones que se imparten en esta universidad. La edad media es 22.17 años ($DT=3.93$) y el 60,1% son mujeres frente al 39,9% de hombres.

6. Resultados globales

En esta fase hacemos un análisis descriptivo a base de medias y desviaciones típicas presentado en forma de ranking u ordenación de ítems de mayor a menor media. También hacemos un análisis consistencia interna de cada bloque (Alfa de Cronbach) con vistas a la optimización de la escala definitiva.

a) Metas vitales

Examinadas las metas de nuestros alumnos, destacan con medias más altas las metas de tarea. Las metas sociales y cognitivas ocupan valores intermedios. Niveles bajos presentan las metas afectivas y algunas metas autoasertivas. Nuestros alumnos estudian para tener un futuro mejor y una vida segura, para ser competentes en su tarea y ganar dinero, para tener éxito en la vida y también para saber. También, pero en menor medida, estudian para poder ayudar a otros, por responsabilidad social, para integrarse en la sociedad y promover la justicia, para comprender el mundo, para desarrollar su creatividad y para mejorar la confianza en sí mismos. Tanto el valor medio obtenido como el Alfa del bloque (.855) aconsejan la supresión del ítem M3 (Alfa si se elimina= .863; M=3.69).

METAS	N	M	DT
M20. Estudio para tener un futuro mejor	937	5.77	1.43
M22. Estudio para tener una vida segura	934	5.56	1.48
M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	930	5.44	1.45
M21. Estudio para ganar dinero	937	5.42	1.50
M13. Estudio para tener éxito en la vida	933	5.41	1.53
M6. Estudio para saber	934	5.17	1.55
M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	934	4.97	1.46
M18. Estudio para poder ayudar a otros	934	4.89	1.72
M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	935	4.79	1.50
M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	933	4.79	1.61
M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	936	4.51	1.73
M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	936	4.49	1.61
M15. Estudio para integrarme en la sociedad	938	4.42	1.74
M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	932	4.28	1.80
M14. Estudio para ser valorado por los demás	936	4.28	1.84
M4. Estudiar me produce satisfacción	937	4.12	1.75
M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, energético	935	3.73	1.81
M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	933	3.72	1.82
M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	932	3.70	1.85
M3. Estudio porque me hace ser más feliz	936	3.69	3.26
M12. Estudio para ser mejor que los demás	937	3.58	1.96
M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	934	2.98	1.79

b) Actitudes ante el aprendizaje

Dentro de actitudes ante el aprendizaje contemplamos actitudes ante el estudio, actitudes ante la tarea y atribución de logro del mismo. Entre las actitudes ante el estudio, predomina la orientación al éxito y el esfuerzo sobre la resignación o la evitación del fracaso. Entre las actitudes hacia la tarea, destaca la valoración de la tarea por su utilidad frente a su interés, destacando también la expectativa de éxito frente a la expectativa de fracaso. Respecto del logro del aprendizaje, nuestros alumnos se lo atribuyen sobre todo a sí mismos frente a la casualidad o a circunstancias externas. En general su rendimiento concuerda con sus expectativas. El análisis Alfa (.676) aconseja seguir estudiando este bloque hasta optimizarlo.

ACTITUD ANTE EL ESTUDIO	N	M	DT
A2. Confío en obtener buenas calificaciones	938	5.04	1.28
A1. Me implico mucho en las actividades académicas	938	4.92	1.40
A7. Me preocupa hacer todo bien	933	4.92	1.57
A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	937	4.53	1.83
A4. Estudiar me genera ansiedad	934	4.14	1.74
A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	938	3.96	1.77
A6. Pregunto frecuentemente a mis profesores sobre mis calificaciones	936	3.59	1.73
A8. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	932	2.85	1.86

ACTITUD ANTE LA TAREA	N	M	DT
T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	936	5.11	1.55
T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	935	4.81	1.48
T6. Las dificultades me motivan. suponen un reto para mí	930	4.49	1.57
T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	931	4.28	1.72
T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	935	3.97	1.61
T2. Hago solamente las tareas que me interesan	935	3.26	1.84

ATRIBUCIONES DE LOGRO	N	M	DT
AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	931	5.11	1.57
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	934	4.83	1.46
AL5. Me desmotivo fácilmente	933	4.23	1.79
AL3. Atribuyo mis fracaso a consecuencias externas a mí	933	3.76	1.83
AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	928	3.57	2.98

c) *Motivos personales*

Los motivos más personales de nuestros alumnos son variados: trabajo, mercado, expectativas personales, profesión, el estudio en sí mismo, responsabilidad, conocimiento, superación, vida ordenada, madurez, independencia y singularidad de la experiencia. Curiosamente los valores más bajos, aunque situados en posiciones medias de la escala, corresponden a motivos relacionados con la diversión, los la metodología de los profesores, la amistad o recibir una beca. Por otro lado, tanto el valor medio obtenido como el Alfa del bloque (.813) aconsejan la supresión del ítem P9 (Alfa si se elimina=.816; M=4.45).

MOTIVOS PERSONALES	N	M	DT
P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	937	5.79	2.63
P8. Estudio para aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	936	5.69	2.57
P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	931	5.54	1.41
P10. Estudio porque mi profesión requiere estos estudios	935	5.45	1.55
P16. Pienso que los estudios son muy importante; estudio por eso	933	5.26	1.40
P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	935	5.24	1.43
P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	933	5.21	1.49
P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	933	5.17	1.49
P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	890	5.14	1.44
P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	937	5.13	1.46

P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	933	5.12	1.60
P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	938	5.11	2.05
P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	936	4.98	1.64
P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	934	4.90	1.63
P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	937	4.83	1.60
P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	933	4.82	1.89
P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	887	4.77	1.47
P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	936	4.51	1.65
P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	934	4.45	2.30
P3. Estudio en la universidad porque me divierte también mucho	936	4.34	1.74

d) *Condiciones del estudio*

En relación a las condiciones en que realizan su estudio, nuestros universitarios prefieren estudiar solos algo más que trabajar en grupo, se consideran unos estudiantes competentes y estudian en lugares apropiados para ello. Las condiciones del estudio menos valoradas son la planificación y el tiempo dedicado al mismo.

CONDICIONES DEL ESTUDIO	N	Media	Desv. típ.
E2. Prefiero estudiar solo	929	5.02	1.613
E1. Me considero un estudiante competente	931	5.01	2.456
E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	931	4.99	1.527
E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	930	4.70	1.629
E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	932	4.32	1.768
E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	931	4.24	3.117

e) *Estrategias de aprendizaje*

Entre las estrategias más utilizadas por los estudiantes se encuentran los contenidos relevantes, las anotaciones y el uso de conocimientos previos. Valores medios alcanzan las estrategias de síntesis, uso de fuentes adecuadas, recursos alternativos y materiales complementarios, así como la realización de lecturas globales y otras lecturas ajenas al contenido del aprendizaje. Tiene un valor de fiabilidad Alfa de .831 y todos los ítems resultan coherentes.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	N	Media	Desv. típ.
EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	931	5.13	1.302
EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	932	5.10	1.527
EA1. Utilizo mis conocimientos previos	930	4.97	1.363
EA6. Realizo síntesis de los contenidos	931	4.88	1.460
EA3. Utilizo recursos diferentes	932	4.84	1.346
EA2. Selecciono las fuentes adecuadas	929	4.83	1.309
EA5. Realizo lecturas globales	932	4.78	1.456
EA7. Hago lecturas personales	932	4.60	1.543
EA10. Utilizo materiales complementarios	931	4.29	1.605
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	933	4.17	1.815

f) *Implicación en el estudio*

Su implicación en el estudio viene determinada por la asistencia a clase, la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo. Valores medios alcanzan la participación, la persistencia y la resistencia.

IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO	N	Media	Desv. típ.
16. Asisto a clase todos los días	930	5.49	2.728
14. Me considero responsable como estudiante	931	5.10	1.476
15. Como estudiante soy bastante autónomo	934	5.10	1.357
11. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	933	4.97	1.515
12. Participo habitualmente en las clases	933	4.69	1.649
17. Suelo llevar las asignaturas al día	929	4.68	1.533
13. La clases me cansan y me fatigan bastante	931	4.50	1.532

El análisis de consistencia interna efectuado aconseja la integración de los ítems referidos a condiciones e implicación en el estudio en un mismo bloque (Alfa=.753). Para una próxima versión podrían eliminarse los ítems I3 (Alfa=.756; M=4.50), dadas su media baja y posibilidad de aumento del valor de fiabilidad.

7. ¿Qué diferencia a los alumnos más motivados de los menos motivados?

Hemos comparado los alumnos más motivados frente a los menos motivados. El criterio de adscripción a ambos grupos ha sido el de una desviación típica (1.445) por encima o por debajo de la media en motivación global (5.19). El análisis efectuado es una comparación de medias, prueba T para muestras independientes, incluyendo la prueba de Lévene para la igualdad de varianzas. En las tablas se indica número de sujetos (N), media aritmética (M), desviación típica (DT) y nivel de significación de las diferencias (Sig.), teniendo en cuenta los resultados de la prueba de Lévene.

Motivación baja	Motivación media	Motivación alta
Valores 1-3:	Valores: 4-6	Valor: 7
N= 117	N= 624	N=189

a) *Metas Vitales*

Los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en casi todas las metas vitales. Lo hacen especialmente en metas cognitivas, sociales y de tarea, y algo menos en las metas afectivas y auto-asertivas. Destacan especialmente que sus metas cognitivas son saber, comprender y desarrollar su creatividad intelectual. Entre las metas sociales destacan poder ayudar a otras personas y asumir una responsabilidad social. De las metas de tarea destacan tener un futuro mejor, ser competente en mi trabajo y ganar dinero. Finalmente entre las asertivas sobresale como meta tener éxito en la vida. Curiosamente los alumnos con baja motivación sólo superan a los alumnos con alta motivación en la meta de estudiar para ser mejor que los demás, aunque la diferencia no es significativa.

METAS	ÍTEMS	Motivac	N	M	DT	Sig.
AFECTIVAS	M1. Estudio para sentirme activo, para evitar aburrirme	Baja	116	3.51	1.786	.061
		Alta	188	3.94	2.002	
	M2. Estudio para tranquilizarme, para evitar el stress	Baja	117	3.18	1.832	.122
		Alta	189	2.84	1.913	
	M3. Estudio porque me hace ser más feliz	Baja	117	3.50	2.466	.041
		Alta	189	4.03	2.009	
	M4. Estudiar me produce satisfacción	Baja	117	3.64	1.891	.000
		Alta	189	4.68	1.884	
	M5. Estudiar me hace sentirme sano, fuerte, enérgico	Baja	117	3.40	1.862	.001
		Alta	189	4.16	1.988	
COGNITIVAS	M6. Estudio para saber	Baja	117	4.35	1.678	.000
		Alta	189	5.69	1.548	
	M7. Estudio para comprender en profundidad la materia	Baja	116	4.00	1.583	.000
		Alta	189	5.50	1.665	
	M8. Estudio para desarrollar mi creatividad intelectual	Baja	116	4.15	1.578	.000
		Alta	188	5.13	1.805	
AUTO-ASERTIVAS	M9. Estudio para mejorar la confianza en mí mismo	Baja	117	3.91	1.518	.000
		Alta	188	4.94	1.886	
	M10. Estudio para sentirme único, diferente a los demás	Baja	117	3.70	1.768	.733
		Alta	186	3.78	2.059	
	M11. Estudio para ser más libre en mis opiniones y decisiones	Baja	116	4.03	1.688	.002
		Alta	189	4.74	1.990	
	M12. Estudio para ser mejor que los demás	Baja	116	3.92	1.842	.067
		Alta	189	3.48	2.145	
	M13. Estudio para tener éxito en la vida	Baja	116	4.82	1.787	.000
		Alta	187	5.64	1.671	
SOCIALES	M14. Estudio para ser valorado por los demás	Baja	117	3.99	1.798	.040
		Alta	189	4.48	2.115	
	M15. Estudio para integrarme en la sociedad	Baja	117	4.14	1.602	.049
		Alta	189	4.57	2.022	
	M16. Estudio para asumir una responsabilidad social	Baja	114	4.21	1.514	.000
		Alta	189	5.03	1.765	
	M17. Estudio para promover la justicia y la equidad	Baja	114	3.87	1.737	.015
		Alta	188	4.43	2.034	
DE TAREA	M18. Estudio para poder ayudar a otros	Baja	117	4.16	1.747	.000
		Alta	189	5.46	1.806	
	M19. Estudio para ser competente en mi materia o tarea	Baja	114	4.73	1.564	.000
		Alta	189	5.95	1.398	
	M20. Estudio para tener un futuro mejor	Baja	117	4.92	1.811	.000
		Alta	189	6.29	1.160	
DE TAREA	M21. Estudio para ganar dinero	Baja	117	4.87	1.735	.000
		Alta	189	5.69	1.463	
	M22. Estudio para tener una vida segura	Baja	116	4.82	1.753	.000
		Alta	189	5.89	1.380	

b) Actitudes ante el aprendizaje

Incluimos aquí tres dimensiones: orientación ante el estudio, actitudes ante las tareas y atribución de logros. Respecto de la actitud que adoptan ante el estudio, los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en mantener una actitud orientada al éxito (implicación en las actividades y confianza en sí mismo) y sobreestimada (preocupación por hacer todo bien). En cambio los alumnos con baja motivación se diferencian significativamente de los de alta motivación en mantener actitudes

de evitación del fracaso (retraso en las tareas) y de resignación ante el mismo (indiferencia por realizar bien la tarea).

ACTITUDES ANTE EL ESTUDIO	Motivación	N	M	DT	Sig.
A1. Me implico mucho en las actividades académicas	Baja	117	4.21	1.606	.000
	Alta	189	5.63	1.284	
A2. Confío en obtener buenas calificaciones	Baja	117	4.65	1.493	.000
	Alta	189	5.57	1.239	
A3. Tengo miedo a fracasar en mis estudios	Baja	117	4.23	1.817	.519
	Alta	189	4.39	2.179	
A4. Estudiar me genera ansiedad	Baja	115	4.08	1.712	.702
	Alta	188	4.16	2.024	
A5. Acostumbro a retrasarme en la realización de las tareas académicas	Baja	117	4.23	1.768	.000
	Alta	189	3.46	1.878	
A6. Pregunto frecuentemente a mis profesores sobre mis calificaciones	Baja	116	3.56	1.736	.579
	Alta	188	3.68	1.900	
A7. Me preocupa hacer todo bien	Baja	116	4.53	1.623	.000
	Alta	188	5.39	1.675	
A8. Me es indiferente conseguir realizar bien la tarea	Baja	115	3.50	1.861	.000
	Alta	189	2.41	1.848	

En relación a sus actitudes ante las tareas, los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en afrontar las tareas con una actitud de expectativa de éxito, de confianza en su capacidad de realizar las tareas, cuya dificultad es un reto motivador para ellos. También predomina en ellos el valor de importancia y utilidad de las tareas, frente al coste o interés de las mismas. Por el contrario los alumnos con baja motivación se diferencian significativamente de los de alta motivación en adoptar expectativas de fracaso ante la tarea, prefieren tareas fáciles, y predomina el valor de interés o coste de las tareas frente al de utilidad o importancia de las mismas.

ACTITUDES ANTE LA TAREA	Motivación	N	M	DT	Sig.
T1. Las tareas fáciles me parecen más atractivas	Baja	112	4.46	1.588	.048
	Alta	188	4.04	2.020	
T2. Hago solamente las tareas que me interesan	Baja	116	4.16	1.734	.000
	Alta	188	2.64	1.866	
T3. Me esfuerzo en las tareas que considero importantes o útiles	Baja	117	4.75	1.650	.022
	Alta	189	5.23	1.856	
T4. Siempre pienso que soy capaz de hacer bien la tarea	Baja	117	4.55	1.578	.002
	Alta	188	5.16	1.717	
T5. Las tareas desbordan habitualmente mi capacidad	Baja	116	4.00	1.532	.219
	Alta	189	3.75	1.815	
T6. Las dificultades me motivan, suponen un reto para mí	Baja	113	4.00	1.680	.000
	Alta	187	4.83	1.694	

Respecto a las atribuciones de logro, los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en atribuirse sus éxitos a sí mismos y en considerar ajustado sus resultados a sus expectativas. En cambio los alumnos con baja motivación se diferencian significativamente de los de alta motivación en atribuir sus éxitos o fracasos a la casualidad. No existen diferencias significativas en la atribución de fracasos a factores externos, aunque el valor de esta atribución es mayor en los alumnos menos motivados.

ATRIBUCIONES DE LOGRO	Motivación	N	M	DT	Sig.
AL1. Atribuyo mis éxitos o fracasos a la casualidad	Baja	113	4.69	6.871	.003
	Alta	189	3.11	2.119	

AL2. Atribuyo mis éxitos a mí mismo	Baja	116	4.40	1.565	.000
	Alta	189	5.49	1.737	
AL3. Atribuyo mis fracasos a consecuencias externas a mí	Baja	117	3.87	1.705	.100
	Alta	189	3.48	2.182	
AL4. Mi rendimiento se asemeja a mis expectativas	Baja	117	4.19	1.491	.000
	Alta	189	5.33	1.581	
AL5. Me desmotivo fácilmente	Baja	117	4.26	1.830	.281
	Alta	188	3.99	2.188	

c) *Motivos personales*

Los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en 18 de los 20 motivos preguntados, siempre con valores más altos para los primeros. Destacan como motivos personales en los alumnos con motivación más alta el trabajo deseado, la mejora de posición en el mercado de trabajo, alcanzar sus propias expectativas, la capacidad de superación, la importancia de los estudios, los requerimientos académicos de la profesión elegida, la adquisición de conocimientos, la responsabilidad, llevar una vida organizada, educarse y madurar como persona, la propia vida de estudiante como experiencia gratificante, la propia autosatisfacción consigo mismo, la libertad e independencia que esperan conseguir, el apoyo de su familia y la vocación.

MOTIVOS PERSONALES	Motivación	N	M	DT	Sig.
P1. Estudio para conocer gente nueva y entablar amistades	Baja	117	4.08	1.723	.001
	Alta	189	4.82	1.899	
P2. Estudio para aprender y avanzar en mis conocimientos	Baja	116	4.64	1.590	.000
	Alta	185	5.76	1.595	
P3. Estudio en la universidad porque me divierto también mucho	Baja	116	4.34	1.720	.582
	Alta	188	4.47	1.990	
P4. La vida del estudiante es una experiencia única y muy gratificante	Baja	117	4.79	1.644	.000
	Alta	189	5.51	1.712	
P5. Estudio porque quiero que se cumplan mis expectativas	Baja	116	5.16	1.424	.000
	Alta	189	6.08	1.389	
P6. La influencia y apoyo de mi familia hizo que me decidiera a estudiar	Baja	117	4.38	1.575	.000
	Alta	189	5.38	1.808	
P7. Estudio porque así puedo vivir con más independencia y libertad	Baja	117	4.89	1.711	.012
	Alta	187	5.41	1.768	
P8. Estudio porque va a aumentar mis posibilidades en el mercado de trabajo	Baja	117	4.97	1.727	.003
	Alta	189	6.38	4.936	
P9. Mis profesores y su metodología me motivan para seguir estudiando.	Baja	116	4.06	1.741	.011
	Alta	188	4.63	1.970	
P10. Estudio porque la profesión que quiero ejercer requiere estos estudios	Baja	117	4.78	1.687	.000
	Alta	188	5.84	1.615	
P11. Recibir una beca es un motivo para seguir estudiando	Baja	117	4.51	1.924	.067
	Alta	189	4.95	2.060	
P12. Mis estudios me hacen sentir más responsable	Baja	117	4.74	1.682	.000
	Alta	188	5.73	1.508	
P13. Decidí estudiar esta carrera para trabajar en algo que me gusta	Baja	117	4.91	1.592	.001
	Alta	189	6.54	5.085	
P14. Estudio porque me hace sentirme bien conmigo mismo/a	Baja	117	4.06	1.693	.000
	Alta	188	5.43	1.764	
P15. Me motiva comprobar que soy capaz de superarme a mí mismo	Baja	117	4.33	1.682	.000
	Alta	188	5.90	1.467	
P16. Pienso que los estudios son muy importante, por eso estudio	Baja	116	4.49	1.591	.000
	Alta	188	5.87	1.402	

P17. Estudio por vocación, porque siempre quise estudiar esta carrera	Baja	117	4.20	1.620	.000
	Alta	188	5.37	1.709	
P18. Estudio para educarme, para madurar como persona	Baja	117	4.27	1.590	.000
	Alta	188	5.71	1.492	
P19. Me gusta implicarme en actividades creativas	Baja	104	4.38	1.508	.000
	Alta	183	5.23	1.598	
P20. Prefiero llevar una vida ordenada, organizada	Baja	107	4.36	1.662	.000
	Alta	183	5.72	1.413	

d) Condiciones del estudio

Los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en la mayoría de las condiciones en las que desarrollan su estudio. Sentido de competencia ante el estudio, estudio independiente, trabajo en equipo, tiempo de dedicación al estudio y selección de un lugar adecuado marcan las diferentes condiciones del estudio entre alumnos más motivados y menos motivados. No hay diferencias significativas respecto a la planificación del estudio.

CONDICIONES DEL ESTUDIO	Motivación	N	M	DT	Sig.
E1. Me considero un estudiante competente	Baja	117	4.26	1.778	.000
	Alta	187	5.57	1.421	
E2. Prefiero estudiar solo	Baja	117	4.39	1.805	.000
	Alta	188	5.52	1.679	
E3. El trabajo de grupo me parece eficaz	Baja	116	4.25	1.744	.014
	Alta	187	4.77	1.813	
E4. Elaboro un horario previo de estudio y actividades	Baja	117	4.23	1.704	.094
	Alta	188	4.61	2.048	
E5. Suelo dedicarle bastante tiempo al estudio (4h/día o más)	Baja	116	3.70	1.871	.004
	Alta	188	4.36	1.936	
E6. Estudio en un lugar adecuado para ello	Baja	116	4.20	1.721	.000
	Alta	187	5.35	1.683	

e) Estrategias de aprendizaje

Los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en ocho de las diez estrategias de aprendizaje exploradas. Una vez más las diferencias se centran en el uso de conocimientos previos, la selección de fuentes adecuadas, la utilización de recursos diferentes, la capacidad de distinguir contenidos relevantes, la realización de lecturas globales y personales, la síntesis de contenidos y el uso de anotaciones al margen del texto. No hay diferencias significativas en la realización de otras lecturas de ocio o en el uso de materiales complementarios.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	Motivación	N	M	DT	Sig.
EA1. Utilizo mis conocimientos previos	Baja	116	4.46	1.494	.000
	Alta	188	5.61	1.264	
EA2. Selecciono las fuentes adecuadas	Baja	116	4.44	1.340	.000
	Alta	188	5.32	1.311	
EA3. Utilizo recursos diferentes	Baja	116	4.37	1.316	.000
	Alta	187	5.41	1.446	
EA4. Soy capaz de distinguir los contenidos más relevantes	Baja	116	4.68	1.289	.000
	Alta	188	5.68	1.204	
EA5. Realizo lecturas globales	Baja	116	4.41	1.605	.000
	Alta	188	5.12	1.618	

EA6. Realizo síntesis de los contenidos	Baja	114	4.43	1.517	.000
	Alta	188	5.34	1.531	
EA7. Hago lecturas personales	Baja	116	4.27	1.617	.000
	Alta	187	5.08	1.697	
EA8. Realizo anotaciones al margen (o en un papel) cuando leo o estudio	Baja	117	4.40	1.532	.000
	Alta	188	5.53	1.653	
EA9. Destino parte de mi tiempo libre a otras lecturas	Baja	116	4.04	1.751	.234
	Alta	188	4.32	2.134	
EA10. Utilizo materiales complementarios	Baja	117	4.33	1.408	.457
	Alta	188	4.48	1.883	

f) *Implicación en el estudio*

Los alumnos con alta motivación se diferencian significativamente de los de baja motivación en cinco de los siete factores evaluados respecto de la implicación en los estudios. De nuevo responsabilidad, autonomía, esfuerzo, persistencia y participación marcan las diferencias entre alumnos más y menos motivados. No hay diferencias significativas en resistencia al cansancio y en asistencia a clase, aunque los más motivados asisten algo más.

IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO	Motivación	N	M	DT	Sig.
I1. Me esfuerzo en mis estudios todo lo que puedo	Baja	117	4.17	1.708	.000
	Alta	188	5.51	1.640	
I2. Participo habitualmente en las clases	Baja	116	4.26	1.794	.000
	Alta	188	5.22	1.699	
I3. La clases me cansan y me fatigan bastante	Baja	117	4.43	1.561	.746
	Alta	188	4.49	1.666	
I4. Me considero responsable como estudiante	Baja	117	4.12	1.521	.000
	Alta	188	5.93	1.279	
I5. Como estudiante soy bastante autónomo	Baja	117	4.58	1.452	.000
	Alta	188	5.70	1.379	
I6. Asisto a clase todos los días	Baja	116	5.45	6.749	.190
	Alta	187	6.11	1.206	
I7. Suelo llevar las asignaturas al día	Baja	117	4.07	1.449	.000
	Alta	187	5.44	1.422	

8. Conclusiones

Presentamos las conclusiones recorriendo las diferentes dimensiones de la motivación evaluadas. Globalmente podemos afirmar de nuestros alumnos universitarios:

1. Las metas vitales que motivan su estudio se vinculan a la consecución de un futuro mejor, seguridad vital, competencia profesional, éxito económico y personal así como la satisfacción del conocimiento.
2. Nuestros alumnos mantienen una actitud ante el estudio orientada al éxito, valorando las tareas de aprendizaje por su importancia y utilidad, y atribuyéndose los logros obtenidos al esfuerzo y trabajo propios.
3. Sus motivos personales para estudiar se asocian en el presente con la propia experiencia universitaria como interesante, dar respuesta a sus propias expectativas

personales en forma de educación y maduración personal, la adquisición de conocimientos, la propia responsabilidad y los deseos de superación personal, y en el futuro, con la obtención del trabajo deseado, tener mejor opciones en el mercado de trabajo, tener una vida organizada y también disfrutar de independencia y libertad.

4. En relación a las condiciones en que realizan su estudio, nuestros universitarios prefieren estudiar solos algo más que trabajar en grupo, se consideran unos estudiantes competentes y estudian en lugares apropiados para ello.
5. Entre las estrategias más utilizadas por los estudiantes se encuentran los contenidos relevantes, las anotaciones y el uso de conocimientos previos.
6. Su implicación en el estudio viene determinada por la asistencia a clase, la responsabilidad, la autonomía y el esfuerzo.

Estos resultados concuerdan parcialmente con los estudios de Sánchez García (2001), Hernández y otros (2002), Tejedor (2003), González y otros (2007), González López (2007), Mas y Medinas (2007), Álvarez y otros (2007), Gargallo y otros (2009, 2010) y Boza (2010).

También podemos caracterizar a los alumnos más motivados mediante el "salvavidas" de aprendizaje motivado consciente representado en la figura 2.



Figura 2. Aprendizaje motivado consciente

Para finalizar, creemos que es importante repensar el concepto de motivación para el aprendizaje, dada su complejidad y multifactorialidad, si queremos modificar los escenarios de aprendizaje de nuestras universidades.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En Bisquerra, R. y Álvarez, M. *Manual de Orientación y Tutoría*. Wolters Kluwer, Barcelona.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford, England: Van Nostrand.
- Boza, A. (2010). Motivación académica en la universidad. En Steren dos Santos, B. y Boza, A. A motivação em diferentes cénarios. Porto Alegre, Edipucrs.
- Closas, A.; Sanz, M.L. y Ugarte, M.D. (2011). An Explanatory Model of the Relations Between Cognitive and Motivational Variables and Academic Goals. *Revista de Psicodidáctica*, 2011, 16(1), 19-38 ISSN 1136-1034. Disponible en: <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>
- Covington, M.V.; Roberts, B. W. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En Pintrich, Paul R. (Ed); Brown, Donald R. (Ed); Weinstein, Claire Ellen (Ed). *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*, (pp. 157-187). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, SAGE Publications.
- Gargallo, Bernardo, Suárez-Rodríguez, Jesús M. y Pérez-Perez, Cruz (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15, 2, 1-31. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Gargallo, B.; Garfella, P.; Pérez Pérez, C.; Fernández March, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Ponencia al *III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Madrid. Disponible en: <http://www.uv.es/gargallo/Modelos2.pdf>
- González Afonso, M.C., Álvarez, P.R., Cabrera, L. y Bethencourt, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 49-70.
- González Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- González Fernández, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Vol X, nº 25.
- González López, I. (2007). Motivación y actitudes del alumnado universitario al inicio de la carrera. ¿Varían al egresar? *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica y Psicopedagógica*. 5-3(1), 35-56. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/espanol/Art_5_29.pdf (consultada 15 Marzo 2009).
- Hernández, F., García, M.P., Martínez, P., Hervás, R.M. y Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 487-510.

- Martínez, J.R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 19, 35-45
- Mas, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de Psicología*, 23, 1, 17-24.
- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds). *Advances in motivation and achievement*, 7, 261-286.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Sánchez García, M.F. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 39-61.
- Schunk (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556
- Suárez, J.M. y Fernández Suárez, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21, 1, 116-128.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 5-32.
- Torrano, F. y González Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Wigfield, A. y Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81. Available in: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910159>