

## PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA GUIDELINES TO STUDY ACADEMIC MOTIVATION

**Ana María de Caso Fuertes**

Universidad de León  
amcasf@unileon.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.736>

*Fecha de Recepción: 11 Enero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### ABSTRACT

As motivation bears a reciprocal relation to learning and performance, it is necessary to persist in the study of this psychological construct. Although people have several beliefs about what is and what determines motivation, the scientific study must be guided by a theoretical frame.

For this reason, the aim of the present work is to provide guidelines for the study of academic motivation, so that motivational researchers work proving hypothesis, looking to reach fixed objectives or solving doubts, within a practical context which reflects educational reality.

To this end, this work tries to clarify what is academic motivation, joining criteria and definitions of the different theoretical models. It also tries to describe the factors which seem to determine academic motivation so that they help us to assess this complex psychological construct. Finally, it also tries to provide guidelines to enhance motivation, so that teachers and parents will know how to act to improve their children academic motivation, which has been demanded persistently by them. This research has been possible thanks to the University of León, which funded the ULE20011-4 project granted to the author to the 2012 year.

**Keywords:** Academic motivation, Assessment, Guidelines, Motivational determinants

### RESUMEN

Puesto que el aprendizaje y el rendimiento están relacionados recíprocamente con la motivación, debe persistirse en el estudio de este constructo psicológico, de modo que aunque las personas tengan ciertas creencias acerca de lo que es y sostiene la motivación, su estudio científico debe estar guiado necesariamente por ciertos principios teóricos.

Es por ello que el objetivo del presente trabajo es dar pautas para el estudio de la motivación académica, de modo que los investigadores de la motivación trabajen comprobando hipótesis, buscando alcanzar objetivos fijados o resolviendo dudas, pero dentro de un contexto práctico que refleje la realidad educativa.

## **PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA**

### **GUIDELINES TO STUDY ACADEMIC MOTIVATION**

Con este fin se intenta clarificar qué es la motivación académica aunando criterios y definiciones de distintos modelos teóricos, describir los factores que parecen determinar la motivación y que nos van a ayudar a evaluar este constructo tan abstracto, y proporcionar guías de actuación para fomentar la optimización de esa motivación académica, de modo que se pueda proporcionar a padres y docentes pautas de actuación que conlleven sino un incremento de la motivación por el aprendizaje, sí su sostenimiento, medidas demandadas insistentemente por unos y otros. Esta investigación ha sido posible gracias a la Universidad de León, al financiar el proyecto ULE20011-4 concedido a la autora para el año 2012

**Palabras clave:** Motivación académica, Evaluación, Pautas de actuación, Determinantes motivacionales.

### **INTRODUCCIÓN**

A pesar de que la motivación académica es un constructo ampliamente estudiado por los investigadores a lo largo de toda la educación obligatoria e incluso en niveles superiores (bachiller y Universidad), los docentes de todos los niveles educativos obligatorios siguen quejándose de la “falta de motivación” que tienen sus alumnos por aprender, y es que parece un hecho que los alumnos modifican la motivación intrínseca que el ser humano trae consigo al nacer, decreciendo ésta, y transformándose en motivación extrínseca, a medida que el niño avanza en la escuela. Es por ello imprescindible ahondar en ésta temática, de modo que podamos descubrir qué determinantes motivacionales provocan que este hecho ocurra para evitar que sea así.

Esta circunstancia hace necesario saber motivar a nuestros alumnos, pero saber motivar es difícil si no se tienen los conocimientos y teorías adecuadas y necesarias para hacernos creer que podemos y debemos comportarnos de una determinada manera que motive a nuestros alumnos. Así, podría decirse que mejorar la motivación hacia el aprendizaje, es uno de los propósitos principales de la escolarización. Pero los profesores no pueden lograr, exclusivamente con la enseñanza, que sus alumnos consigan verdaderos aprendizajes; su papel es de facilitadores que generan un clima de clase orientado al aprendizaje significativo y que ayude a los estudiantes a que clarifiquen cuáles son sus propósitos al aprender; lo que implica hacer modificaciones en la educación, entre las que se encuentra un sistema de contratos individuales (Pintrich & Shunck, 2006).

### **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MOTIVACIÓN**

Podemos encontrar tantas definiciones de motivación como teorías explicativas de la misma, y, teniendo en cuenta que ya Descartes entendía que parte del comportamiento humano está controlado por “impulsos naturales”, son muchos los autores que han intentado explicar qué se entiende por motivación, pasando de entenderla como voluntad a entenderla como instinto y de ahí a impulso.

Por ello, como decíamos, la motivación presenta múltiples acepciones dependiendo de la corriente teórica que se siga, así mientras el conductismo entiende la motivación como un producto resultante de las necesidades fisiológicas del ser humano (hambre, sed, sueño, sexo, entre otras), el psicoanálisis la entiende como un concepto psicofísico, que incluye tanto las necesidades primarias como las elaboraciones inconscientes que cada sujeto realiza respecto a dichas necesidades. Por otro lado, los humanistas aceptan que la motivación es producto de necesidades biológicas, pero aseguran que éstas no son las únicas que son capaces de motivar las conductas de los seres humanos, y los cognitivistas dicen que es producto de la interpretación que el individuo haga de dicha necesidad y de ese evento (Galindo, 2007).

Pero son las teorías más contemporáneas y específicas las que se refieren, e intentan concretar, detallar y explicar lo que determina la motivación. Las mismas intentan explicar la motivación

académica desde *procesos cognitivo-sociales* que serían la fuente de la motivación. Así Weiner (1992) entiende la motivación como derivado de las atribuciones causales, o explicaciones que el alumno hace después de cada resultado; Eccles y Wigfield (2002) asocia el esfuerzo a las percepciones individuales que la persona tiene sobre el valor de la tarea y sus expectativas; Bandura (2006) enfatiza la importancia de la percepción de la propia capacidad para la realización de determinadas tareas; Deci y Ryan (2002) sostienen que las personas que entienden o articulan sus propósitos a la hora de realizar una tarea son las que deben estar más motivadas. Finalmente Meece, Anderman y Anderman (2006) se centran en las metas generales que guían u orientan la actividad académica general.

Lo cierto es que sea cual sea el enfoque que se adopte, todos coinciden en que la motivación es un constructo psicológico; es decir, todos concuerdan en la idea de que la motivación es una inferencia y no un hecho tangible, es un término especulativo que se formula con referencia explícita a fenómenos observables, es un concepto hipotético que explica un proceso mediador inobservable directamente traduciéndolo en conductas susceptibles de ser percibidas a través de los sentidos.

Según de Caso, Marbán, Álvarez, García, Navarro, Martín y Martín (2010) todas las definiciones comparten la idea de que la motivación es un conjunto de fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias afectos, por lo que una posible definición que englobe los elementos considerados por la mayoría de los investigadores sería la de Pintrich y Schunk (2006), la cual entiende que la motivación es *el proceso interno que nos dirige hacia el objetivo y la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene*.

Concretamente, podrían considerarse cuatro características comunes a la definición de la motivación: (1) que es un *proceso* más que un producto, de modo que no puede observarse directamente, debemos inferirla a partir de diferentes conductas; (2) que implica la existencia de unas *metas*, las cuales no siempre están bien formuladas y pueden cambiar con la experiencia; (3) que requiere cierta *actividad* física y mental, con lo que físicamente implicaría esfuerzo y persistencia, mientras que mentalmente requiere planificación, ensayos mentales, organización, supervisión, toma de decisiones, resolución de problemas, evaluación...; (4) que cualquier actividad motivada está *instigada y sostenida*, ya que la mayoría de las metas son a largo plazo.

## COMPLEJIDAD DEL TÉRMINO

Debido a que este constructo psicológico objeto de estudio es de carácter interno e individual, es difícil conocer fielmente la motivación que cada persona tiene, por lo que es imprescindible contar con la opinión de la propia persona implicada, y aun así, no podemos corroborar que sean ciertas las respuestas de esa persona, bien porque no diga la verdad respecto a lo que siente, bien porque ni siquiera ella misma sepa a ciencia cierta lo que realmente siente.

Puesto que hemos de preguntar directamente a la persona los motivos e intereses por los que se enfrenta a una tarea, la técnica más utilizada para evaluar la motivación académica son los autoinformes, ya que, como Pajares, Hartley y Valiente (2001) demostraron, las escalas tipo Likert proporcionan buenos resultados a la hora de predecir de manera más ajustada la motivación de los estudiantes y de sus futuras elecciones académicas. Pero el uso de esta técnica de evaluación no está exenta de limitaciones como es el hecho de que la persona no responda lo que realmente siente sino lo que cree que la otra persona quiere oír (deseabilidad social).

Pero no sólo eso, el hecho de utilizar autoinformes requiere que la persona a evaluar tenga un determinado conocimiento lecto-escritor por lo que si pretendemos valorar la motivación de alguna persona que no sepa leer ni escribir (por ejemplo los niños más pequeños) hemos de valerlos de otras estrategias quizás menos fiables para la evaluación de la motivación como pueden ser la entrevista o la observación.

## PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA GUIDELINES TO STUDY ACADEMIC MOTIVATION

Además la motivación, al ser un constructo inobservable, es un concepto abstracto, de difícil comprensión para, nuevamente, los niños pequeños que se encuentren en un periodo preoperacional, los cuales muestran una inteligencia más práctica donde sólo operan con aquello que ven y experimentan, y donde no hay cabida para un término tan complejo y abstracto como es la motivación y todos sus determinantes. Esto dificulta enormemente la evaluación de la motivación por el aprendizaje de los niños de Educación Infantil, a pesar de que parece existir acuerdo en que es esta población la más motivada intrínsecamente para el aprendizaje, pero ¿es eso cierto? ¿cómo se puede saber realmente si están motivados si existe una gran dificultad para evaluar ese constructo en niños pequeños?, podría decirse que mediante las observaciones realizadas por padres y profesionales de la Educación Infantil, ya que se constata sus ganas de aprender y su alegría al haber conseguido nuevas capacidades, pero no es algo determinante, ya que no son ellos mismos los que describen cómo se sienten o qué les interesa, sino interpretaciones subjetivas de terceras personas.

### PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Al hablar de evaluación de la motivación, es necesario tener en cuenta diversos factores debido a que tanto el interés como el esfuerzo pueden verse influenciados no sólo por las capacidades y los modos de pensar del sujeto sino también por el entorno. Así, podemos distinguir entre: a) *las razones* que, de modo consciente o inconsciente, orientan a una persona a actuar en una cierta dirección y con una determinada intensidad, es decir, necesidades, valores, intereses o metas que constituyen la base de la motivación propiamente dicha; b) *otros determinantes de la conducta* en general y de las actividades de aprendizaje en particular, es decir, las capacidades cognitivas (conocimientos, formas de pensar...) que permiten llevar a cabo la acción, y c) *los factores del entorno* que estimulan la motivación, la facilitan o la inhiben (Alonso-Tapia, 2005 a, 2007, 2012).

Concretamente podemos hablar de tres componentes o dimensiones de la motivación académica según Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, (2002) o Wolters y Pintrich (2001). El primero sería el *valor que se le dé a la tarea*, que viene determinado por el tipo de metas que persigue el alumno, de modo que ya la teoría del conductismo mediacional de Tolman enfatiza el papel de estas metas, las cuales son entendidas como el propósito o el núcleo dinámico cognitivo del compromiso con la tarea. Como dice Gilbert (2011) los docentes empleamos mucho tiempo enseñando a los jóvenes el cómo, pero debemos asegurarnos de que antes de hablar del cómo, se aborde el por qué. Por ejemplo, en una clase de lengua, si preguntamos a los alumnos “¿sacarías una buena nota en lengua si te doy cien mil euros en caso de que lo consigas?”, nueve de cada diez alumnos enseguida está de acuerdo, y les preguntamos “¿por qué has cambiado de idea?”, su respuesta podría ser “ porque ahora hay una razón”.

El segundo componente serían las *expectativas y creencias* que tiene la persona, las cuales incluirían tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (autoconcepto, autoestima) como las creencias de eficacia y percepciones de control (actitudes y autoeficacia). Parece ser que a medida que el alumno avanza en la escuela, se forma creencias sobre su habilidad en las diferentes materias o áreas escolares, de modo que el alumno va desarrollando una autoestima o sentimiento respecto a sus posibilidades, una autopercepción o visión de sí mismo respecto a sus realizaciones, un autoconcepto de sus propias habilidades y unas expectativas acerca de lo que sucederá en la realización de las tareas, lo que incidirá en su motivación de logro hacia las mismas (de Caso y García, 2006).

El tercer componente sería el *afectivo-motivacional*, la ansiedad, que podría depender de nuestras cogniciones, ya que éstas condicionan las emociones; por lo que si una atribución provoca una emoción, parece ser ésta el mayor determinante de este componente afectivo-motivacional. Y estas atribuciones pueden ser diversas, pero mayormente las personas atribuimos nuestros éxitos y fra-

casos, o los de los demás, a una de estas cuatro causas: capacidad, esfuerzo, dificultad/facilidad de la tarea, o suerte; las cuales a su vez pueden analizarse desde tres dimensiones diferentes: *lugar*, si son internas o externas dependiendo de si las causas atribuidas dependen o no de la persona; *controlabilidad*, lo que nos indica si la causa es controlable por el individuo o no; y *estabilidad*, es decir, el análisis de si las causas son estables o inestables.

Finalmente, un cuarto determinante de la motivación escolar, apuntado adicionalmente por de Caso y García (2006), hace referencia a los *niveles de exigencia o estándares de realización*, entendidos como la evaluación de la realización de la tarea mediante la comparación de ésta con estándares de excelencia. Así, a medida que un alumno crece, se le van exigiendo mayores niveles de realización, niveles que pueden ser requeridos por la escuela, los padres, los compañeros, de modo que podemos comparar la realización del alumno en un momento dado con tres tipos de estándares: la pauta marcada por el profesor, la realización de los compañeros o las propias realizaciones anteriores. De este modo, a medida que la realización de la tarea se aproxima a los ideales exigidos por su entorno, aumentará la motivación de logro hacia esas tareas.

Lógicamente, a la hora de valorar la motivación académica de un alumno hemos de tener en consideración estos factores motivacionales, de modo que existen diferentes escalas dirigidas a valorar distintos determinantes, como el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1993) y su adaptación al español, el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) de Ayala, Martínez y Yuste (2004), que evalúan el valor de aprendizaje, la motivación intrínseca, la necesidad de reconocimiento (motivación extrínseca), el trabajo en equipo, la autoeficacia y la atribución interna al éxito; el MEVA de Alonso-Tapia (2005 b) que evalúa Motivaciones, Expectativas y Valores relacionados con el Aprendizaje; el MAE de Pelechano (1975) que evalúa Motivación y Ansiedad de Ejecución; las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA) de Suárez y Fernández (2005), que evalúan las expectativas, el valor y el afecto; o los MAPE 1, 2 y 3 de Alonso-Tapia y sus colaboradores (Alonso-Tapia y Sánchez Ferrer, 1992, Montero y Alonso-Tapia, 1992, y Alonso-Tapia, 2005 a), que evalúan los motivos relacionados con el aprendizaje como motivación de evitación de juicios negativos y consecución de juicios positivos, vagancia vs disposición al esfuerzo y motivación de lucimiento.

Pero no podemos olvidar que la motivación es contextual, por lo que, seguramente habremos de modificar cualquier cuestionario existente en la literatura para adaptarlo a las características de la población objeto de estudio y a los determinantes contextuales como tipo de materia.

### **PAUTAS PARA OPTIMIZAR LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA**

Cuando se conoce el punto de partida de un alumno, se puede utilizar la motivación que posee de forma natural y adaptarla con creatividad a nuestra propia materia. CREATIVIDAD es una palabra clave a la hora de intervenir sobre la motivación de los alumnos, pero una creatividad basada en la motivación del niño, ya que no existe ningún niño que no esté motivado, sino que a veces no están motivados para realizar lo que nosotros deseamos, de la manera que queremos que lo hagan y en el momento que les pedimos (Gilbert, 2011). Es por eso que imaginación y empatía son la fórmula mágica para llegar a interesar a nuestros alumnos hacia el aprendizaje de nuestras materias, tenemos que hacer que ellos sepan lo que hay en ella (la materia) para él.

Lógicamente, si queremos optimizar la motivación de nuestros alumnos, al igual que ocurre con la evaluación, debemos tener en cuenta los diferentes factores que la determinan, por lo que tendremos que encontrar las técnicas y estrategias adecuadas para fomentar el valor que le dan al aprendizaje, sus creencias y expectativas, su autoestima y autoconcepto, sus atribuciones causales..., etc.

De este modo, para fomentar el valor que los alumnos le den a la tarea hemos de ayudarles a que descubran cuál es el objetivo y la importancia de lo que enseñamos para cada uno de ellos en

## **PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA**

### **GUIDELINES TO STUDY ACADEMIC MOTIVATION**

particular; enseñémosles estrategias para la definición de los objetivos y sirvamos de modelo de ellas; ayudemos a los alumnos a fijar sus propias metas; fomentemos y adoptemos unas expectativas y unos niveles altos y positivos; seamos conscientes de los retos que plantea el mundo exterior a la escuela; dejemos que fracasen de forma positiva; y más que premiar las cosas, celebrémoslas (Gilbert, 2011)

Para mejorar la autoestima hemos de plantear retos y metas adecuados a las características del alumno, que estén dentro de su zona de desarrollo o maduración, pero además hemos de ser capaces de valorar activamente al alumno cuando realiza una tarea, decirle y alabarle lo positivo y retroalimentar lo negativo (cómo hacerlo bien), así como fomentar que el alumno asuma responsabilidades. Mientras que para Bandura (1997) la autoeficacia se desarrolla a través de sus cuatro fuentes: (1) clima psicológico y afectivo positivo, (2) feedback verbal y persuasión social, (3) experiencia vicaria, y (4) maestría probada, o lo que es lo mismo, que el alumno se sienta capaz de realizar la tarea porque va comprobando, gracias a su historial, que mejora cada vez más.

Para mejorar el tipo de atribuciones causales que realiza el alumno, González (2005) propone que se fomenten las atribuciones al esfuerzo animando al alumno a seguir “trabajando duro” después de los intentos que terminaron en fracaso; pero también ha resultado útil enseñar a los alumnos a darse instrucciones a sí mismos mientras actúan, y se les anima a repetir determinadas atribuciones, primero en voz alta, luego en voz baja y, finalmente, en silencio, todo ello mientras el instructor refuerza esas afirmaciones. Ziegler y Stoeger (2004) también utilizan la información antecedente como estrategia para mejorar las atribuciones, de modo que ofrece directamente a los alumnos posibles atribuciones del éxito antes de llevar a cabo la tarea, diciéndoles por ejemplo: “si otros lo han hecho, tú también puedes conseguirlo”.

Respecto a los niveles de exigencia, es lógico pensar que cuando evaluamos la evolución de un alumno respecto a sí mismo tendremos más posibilidades de éxito que cuando lo hacemos respecto a los compañeros. Por ejemplo, es más fácil desmotivarse ante el estudio de una oposición donde se presentan muchos candidatos para pocas plazas, con pensamientos del tipo: “hay mucha gente mejor que yo, más preparada, más inteligente...”, que cuando estudias para mejorar una nota que has sacado anteriormente y quieres superarla. Del mismo modo, aunque la evaluación según las pautas del profesor es la más común entre los docentes de todos los niveles, la misma no suele tener en cuenta las diferencias individuales, con lo que es lógico que a algunos alumnos les cueste más llegar a los estándares propuestos por el profesor que a otros, y sin embargo éstos últimos suelen sacar mejores notas, lo que desmotiva a los primeros.

Otras técnicas para fomentar la motivación según Gilbert (2011) serían asegurarnos de que los alumnos sienten que controlan la situación, dar oportunidades para que puedan escoger, presentemos la información de diferentes maneras (visual, auditiva, cinestésica...) para que llegue a todos los alumnos independientemente de sus estilos de aprendizaje, de modo que nos les “impongamos” nuestro estilo de aprendizaje preferido. Pero además hemos de establecer relaciones con los alumnos, de modo que sonriamos y demos la imagen de que queremos estar ahí, que ellos nos interesan, hemos de intentar conectar con la motivación que los alumnos ya tienen, ser empáticos y entender cuáles son sus intereses, y todo ello recurriendo a la curiosidad activa del alumno.

En definitiva existen una serie de variables contextuales que influyen de manera directa en la motivación del alumnado como son: los contenidos y el modo de presentarlos, las tareas a realizar y el modo en que esta se plantea, la organización de la actividad, la interacción con los compañeros, los recursos, los mensajes de profesor, los resultados obtenidos por el alumno, o los criterios usados en la evaluación (Galindo, 2007)

## CONCLUSIONES

Debido a la gran demanda por parte de profesionales, docentes y familiares, de la necesidad de mejorar la motivación hacia el aprendizaje de nuestros alumnos e hijos, nos vemos en la obligación de seguir investigando un concepto tan complejo como abstracto. Se trata de dar cabida y continuidad a una línea de investigación tan actual como necesaria, de modo que, a pesar de las dificultades que conlleva el estudio de un constructo tan personal y abstracto como es la motivación, se instigue y anime a su estudio para adecuar las pautas docentes a las necesidades discentes, procurando así un óptimo desarrollo y aprendizaje de los alumnos que les convierta en personas adaptadas y de provecho para la sociedad.

De esta manera pretendemos también acercar el mundo científico-técnico al práctico-docente, de modo que, aunque supuestamente debería existir esa interconexión universidad-sociedad (centros educativos), la realidad es que existen muchas dificultades para mantener un flujo continuo que cubra las demandas y necesidades docentes respecto a los nuevos conocimientos, técnicas, estrategias y tecnologías que se están investigando continuamente a través del personal docente e investigador de la Universidad.

Las implicaciones educativas son innumerables, ya que un adecuado estudio acerca de cuál es la motivación hacia el aprendizaje de nuestros estudiantes, facilitaría el sostenimiento de una buena motivación académica que supone un mayor interés y esfuerzo en las aulas, lo que desemboca en una mayor satisfacción personal que repercute en una mayor satisfacción docente al ver que su labor educativa "no cae en saco roto", sino que forma personas válidas cuyo desarrollo se ve optimizado gracias a la persistencia y el esfuerzo que provoca la motivación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J. (2005 a). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Ediciones Morata: Madrid.
- Alonso-Tapia, J. (2005 b). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 13 (3), 404-411.
- Alonso-Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Alvarez y R. Bisquerra (Ed.), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Kluwer (libro electrónico.)
- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. I. Problemas de motivación y aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Alonso-Tapia, J. & Sánchez, J. (1992). El cuestionario MAPE-1: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-92) Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Ayala, C. L., Martínez, R., & Yuste, C. (2004). CEAM. *Cuestionario de estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. En F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education, pp.307-338*) Vol V: *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- De Caso, A. M., Marbán, J. M., Álvarez, M. L., García, J. N., Navarro, J. I., Martín, C. & Martín, L. J. (2010). Motivación y educación. En J. I. Navarro y C. Martín (Coords.) *Psicología de la educación para docentes* (pp. 133-153). Madrid: Pirámide.
- De Caso, A. M. & García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 477-492.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of*

**PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA**  
**GUIDELINES TO STUDY ACADEMIC MOTIVATION**

- Psychology*, 53, 109-132.
- Galindo, J. M. (2007). *Hablemos de motivación y su intervención en el marco escolar*. Colección Didáctica (Háblame) (CD-Room). Almería: Háblame.
- Gilbert, I. (2011). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós Educador.
- González, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicaciones y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Montero, I., & Alonso-Tapia, J. (1992). El cuestionario MAPE-2. En J. Alonso-Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención (pp. 205-231)* Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Pajares, F; Hartley, J; Valiante, G. (2001): Response Format in Writing Self-Efficacy Assessment: Greater Discrimination Increases Prediction. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*. 33 (4), 214-221.
- Pelechano, V. (1975). *Cuestionario MAE (Motivación y Ansiedad de Ejecución)*. Madrid: Fraser Española.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. (2da edición)*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Suárez, J. M. & Fernández, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pumariiega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coors.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. Newbury Parck, California: Sage.
- Wolters, C. A. & Pintrich, P. R. (2001): Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp.103-124). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ziegler, A. & Stoeger, H. (2004). Evaluation of an attributional retraining (modelling technique) to reduce gender differences in chemistry instruction. *High Ability Studies*, 15 (1), 63-83.