

EL EFECTO DE UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO AL PROFESORADO EN LA MOTIVACIÓN DE SU ALUMNADO

MIGUEL ÁNGEL CARBONERO MARTÍN

Universidad de Valladolid

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación - Facultad de Educación y Trabajo Social

carboner@psi.uva.es

LUIS JORGE MARTÍN ANTÓN

Universidad de Valladolid

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación - Escuela Universitaria de Educación

ljmanton@psi.uva.es

NATALIA REOYO SERRANO

Universidad de Valladolid

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación - Facultad de Educación y Trabajo Social

natars2000@telefonica.net

Resumen

El papel de los docentes se encuentra actualmente ante un inmenso desafío, de lo que se trata es de lograr que sea el profesorado quienes se adapten a las particularidades de los alumnos, para satisfacer a plenitud sus disímiles necesidades en términos educativos y proporcionar a cada cual el tipo de ayuda específica que demande, con objeto de fomentar su motivación y adquisición de aprendizajes significativos, a través de la utilización de una enseñanza motivadora efectiva. El objetivo del presente trabajo consiste en conocer la eficacia de un programa para el profesorado en la motivación de un total de 517 alumnos de la ESO y analizar sus posibles interacciones en función de las variables sexo y curso. Para ello se entrenó al profesorado en estrategias de enseñanza motivadoras y se aplicó a alumnado el cuestionario de motivación CEAM de Roces et al. (2002). Los resultados mostraron que el entrenamiento sí actuó como modulador de la motivación, sobre todo en orientación a metas intrínsecas, valor de la tarea, creencias de autocontrol y autoeficacia, y autoeficacia en el rendimiento, sin llegar a existir interacciones significativas en cuanto al sexo y el curso.

Introducción

La tarea del profesor no se debe restringir a una mera transmisión de información, para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etc. De manera que un profesor debe ser capaz de ayudar a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas, convirtiéndose en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En la actualidad es muy frecuente escuchar a la mayoría de los maestros opinar sobre lo difícil que es enseñar a los alumnos. Constantemente escuchamos que “a los alumnos ahora ya no les

interesa la escuela”, “mis estudiantes no llegan motivados para trabajar”, “no puedo lograr que atiendan”. “si no va la amenaza de suspender por delante, no hacen nada”, “solo les interesa no trabajar”, lo que nos hace tener conciencia de que motivar a los estudiantes es una de las labores que los educadores perciben como muy ardua e incluso fuera de su injerencia. Sin embargo la condición de estar motivado o por aprender significativamente no sólo depende de la voluntad de los alumnos. El profesor juega un papel clave en dicha motivación por lo que es indispensable hacerlo tomar conciencia de ello y apoyarlo en el manejo de los aspectos que definen el contexto motivacional de la actividad del alumno.

La motivación se manifiesta en el aula en diversos aspectos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y la forma de evaluar.

El papel principal del maestro y de la escuela es despertar el gusto y el interés por la adquisición de conocimientos, de tal manera que el adolescente esta comprometido a proveerse por iniciativa propia de los conocimientos necesarios para una vida futura. Para que esto se logre, es necesario que el alumno atienda lo que le indica el maestro y a su vez el maestro interprete las inquietudes y dudas del estudiante, estimulando el interés por la adquisición de conocimientos. De acuerdo con Brophy (1998), el termino motivación es un constructo teórico que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Todos los motivos son desencadenados por alguna clase de estímulo. Para estudiar la motivación humana se debe considerar: a) el ámbito sociocultural en que se ha desarrollado, b) las necesidades cognitivas particulares del sujeto y c) su personalidad. En las teorías de motivación se dice que los principales impulsos de los seres humanos, se dan por medio de las necesidades o reforzadores externos, pero después se vio también que influyen los factores cognoscitivos. Podemos hacer una comparación entre el contexto que tienen los conductistas sobre la motivación y los cognoscitivistas. Los primeros ponen más énfasis en las recompensas externas y en los reforzadores, se tienen que satisfacer las necesidades biológicas para que se motive la conducta, a partir de que éstos sean satisfechos se adquieren otros impulsos secundarios, hablan también de los reforzadores de la conducta para que esta se repita. Los enfoques cognitivos de la motivación explican ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que se establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas (por ejemplo, la teoría de la atribución de Weiner la

explicación sobre la desesperanza aprendida que aporta Seligman, los estudios acerca de las llamadas profecías de autocumplimiento de Rosenthal y Jacobson, o el modelo TARGET de Ames para fomentar la motivación mediante el aprendizaje autorregulado).

Sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, dichos enfoques anteponen la motivación intrínseca a la extrínseca.

El manejo de la motivación en el aula supone que el maestro y sus estudiantes comprendan que existe interdependencia entre los siguientes factores: Las características y demandas de la tarea o actividad escolar; las metas o propósitos que se establecen para tal actividad; el fin que se busca con su realización.

Por lo anterior puede decirse que son tres los propósitos perseguidos mediante el manejo de la motivación escolar: Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención; estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia; dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación.

Sería ideal que la atención, el esfuerzo y el pensamiento de los alumnos estuvieran guiados por el deseo de comprender, elaborar e integrar significativamente la información, es decir que se orientara claramente por una motivación de tipo intrínseca; pero un profesor experimentado sabe que esto no siempre, ni exclusivamente, es así.

De esta manera, lo cierto es que la motivación para el aprendizaje es un fenómeno muy complejo, condicionado por aspectos como los siguientes: a) El tipo de metas que se propone el alumno en relación con su aprendizaje o desempeño escolar, y su relación con las metas que los profesores y la cultura escolar fomentan, b) La posibilidad real que el alumno tenga de conseguir las metas académicas que se propone y la perspectiva asumida al estudiar, c) Que el alumno sepa como actuar o qué proceso de aprendizaje seguir (como pensar y actuar) para afrontar con éxito las tareas y problemas que se le presenten, d) Los conocimientos e ideas previas que el alumno posee de los contenidos curriculares por aprender, de su significado y utilidad, así como de las estrategias que debe emplear, e) Las creencias y expectativas tanto de los alumnos como de sus profesores acerca de sus capacidades y desempeño, así como el tipo de factores a los que atribuye su éxito y fracaso escolar, f) El contexto que define la situación misma de enseñanza, en particular los mensajes que recibe el alumno por parte del profesor y

sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje, g) Los comportamientos y valores que el profesor modela en los alumnos, los cuales pueden facilitar o inhibir el interés de éstos por el aprendizaje, h) El ambiente o clima motivacional que priva en el aula y el empleo de una serie de principios motivacionales que el docente utiliza en el diseño y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sí hay una serie de factores concretos muy modificables que contribuyen a la motivación de los alumnos y que los profesores pueden manejar mediante sus situaciones y mensajes. Dichos factores modificables se refieren, por ejemplo, al nivel de implicación de los alumnos en la tarea, al clima afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito y de interés.

La motivación en el aula depende por un lado de factores relacionados con los alumnos: a) Tipos de metas que establece, b) Perspectiva asumida ante el estudio, c) Expectativas de logro, d) Atribuciones de éxito y fracaso, e) Habilidades de estudio y planificación; y por otro lado de factores relacionados con el profesor: a) Actuación pedagógica, b) Manejo interpersonal, c) Mensajes y retroalimentación con los alumnos, d) Organización de la clase, e) Comportamientos que modela.

Metas, atribuciones y procesos motivacionales en los alumnos

Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. Una meta es lo que un individuo se esfuerza por alcanzar y se define en términos de la discrepancia entre la situación actual (donde estoy, lo que tengo) y la ideal (donde quiero estar, lo que quiero lograr). Tradicionalmente en el campo de la motivación escolar las metas de los alumnos se han caracterizado en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito, mientras que la motivación extrínseca depende más bien de lo que digan o hagan los demás respecto a la actuación del alumno, o de lo que obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje.

Las metas señaladas no son necesariamente excluyentes aunque en ocasiones enfrentan a alumnos y educadores a dilemas de difícil solución. Lo que puede ser objeto de preocupación es que los alumnos sólo consideren el valor 'instrumental' de la realización de una tarea o actividad de aprendizaje, sin tener en cuenta lo que en sí misma les pueda aportar, situación que, la institución escolar suele fomentar de manera paradójica (apela a un deber ser o ideal de motivación intrínseca y lo que en la práctica enseña y fomenta es la motivación extrínseca). Lo cierto es que en el comportamiento de los alumnos se combinan ambos tipos de motivación, es decir, coexisten motivos intrínsecos y extrínsecos aun cuando unos puedan predominar en función de la persona o de las circunstancias. Además, creemos que es perfectamente válido que el docente intervenga en ambas esferas para establecer, por supuesto, un punto de equilibrio.

Objetivos

Conocer la eficacia del programa en *motivación* en el alumnado de 1º y 3º curso de ESO.

Analizar si existe alguna interacción en la eficacia del programa en la variable *motivación* en función de la variable *sexo*.

Averiguar el efecto diferencial del programa en *motivación* en función del *curso*.

Método

Participantes:

La muestra de *Primero de ESO* estaba formada por 264 sujetos, con una edad media de 12,7 años. En cuanto al sexo, el 51,5% eran mujeres y el 48,5% varones. Respecto a *Tercero de ESO*, han participado 253 alumnos y alumnas con una edad media de 14,9 años, y en los que el 54,5% eran mujeres y 45,5 fueron varones. La distribución entre el grupo experimental y control tal es prácticamente proporcional en ambos cursos, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|--------|------------------|------------|------------|
| 1ºESO | Experimenta l | 145 | 54,9 |
| | Control | 119 | 45,1 |
| | Total | 264 | 100,0 |
| 3º ESO | Experimenta l | 137 | 54,2 |
| | Control | 116 | 45,8 |
| | Total | 253 | 100,0 |

Variables e Instrumentos:

Variable independiente: programa de entrenamiento a profesores en habilidades docentes motivadoras, con dos condiciones experimentales: (a) experimental, que ha seguido el programa; y (b) control, que no ha recibido información alguna.

Variable independiente 2: Curso: (a) Primero de ESO; y (b) Tercero de ESO

Variable dependiente: la motivación, con seis dimensiones:

Orientación a metas intrínsecas: la orientación a metas se refiere a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje. La *orientación a metas intrínsecas* es el grado en el que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad, la maestría o el dominio. Tener una orientación motivacional intrínseca en una determinada tarea académica quiere decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar un determinado fin.

Orientación a metas extrínsecas: complementa a la dimensión de *orientación a metas intrínsecas* y se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las notas, recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Es decir, esta dimensión refleja la orientación al resultado, mientras que la anterior se refiere a la orientación a la tarea. Cuando una persona tiene una alta orientación a metas externas su implicación en la misma es un medio para conseguir unos objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

Valor de la tarea: hace referencia a la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas: si se consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines.

Creencias de autocontrol y autoeficacia: refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias.

Autoeficacia hacia el rendimiento: se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.

Ansiedad: hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

Como instrumento de medida se ha utilizado la subescala de motivación del CEAM (*Motivated strategies for learning Questionnaire* –MSLQ-, de Pintrich y colaboradores) la versión en castellano es el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*, (Núñez Pérez, González-Pienda, y Roces Montero, 2002; Roces Montero et al., 1998; Roces Montero, González-Pienda, y Álvarez Pérez, 2002). El CEAM está compuesto por 81 ítems en total, 31 ítems agrupados en 6 escalas motivacionales (orientación a las metas intrínsecas, orientación a las metas extrínsecas, valor de la tarea, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento y ansiedad), y 50 ítems de estrategias cognitivas agrupados en siete escalas (elaboración, aprovechamiento del tiempo y concentración, organización, ayuda, constancia, metacognición y autointerrogación).

Procedimiento:

En primer lugar realizamos una selección sobre a qué cursos de enseñanza secundaria iba a ir dirigido nuestro trabajo. Seleccionamos los cursos de 1º y 3º de E.S.O. teniendo en cuenta aspectos como las características particulares del alumnado y que en estos cursos se inicia un nuevo ciclo. Además, teniendo en cuenta la implantación del nuevo currículum, tomamos una muestra representativa de las asignaturas impartidas resultando seleccionadas Matemáticas,

Lenguaje, Ciencias Sociales e Inglés. De cada una de estas materias decidimos elegir una unidad temática representativa del contenido curricular y que se impartiera hacia mediados de curso para establecer una adecuada planificación y desarrollo del mismo.

A continuación realizamos un pro-rateo de los centros educativos públicos y concertados que iban a constituir la muestra estableciéndose cuáles van a formar parte del grupo de control y cuáles del grupo experimental.

Posteriormente se contactó con la dirección para realizar una petición de colaboración y se solicitó una reunión con el profesorado de dichos cursos y de las diversas materias con las que se va a trabajar. En dicha reunión se dio una explicación sobre el estudio, en qué consiste y qué se solicita concretamente.

Una vez acordada la participación de los diversos centros y del profesorado correspondiente, se realizó la planificación e implementación de un programa de estrategias de enseñanza motivadoras al profesorado, sesiones formativas que se abordaron mediante dinámicas de grupo, dándose un espacio al profesorado para realizar reflexiones y comentarios personales.

Después de la implementación del programa, para finalizar, se aplicó el CEAM al alumnado para evaluar las diversas variables motivacionales.

Resultados

En primer lugar, en **Primero de ESO**, nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en las variables *Orientación a metas intrínsecas* ($p < ,01$), *Creencias de autocontrol y autoeficacia* ($p < ,01$), y *Autoeficacia en el rendimiento* ($p < ,05$), todas a favor del grupo experimental (Ver tabla 2). En cuanto al sexo, no nos encontramos efectos diferenciales.

Tabla 2

| | Grupo | N | Media | U | F |
|---|--------------|-----|-------|------------|------|
| Orientación a metas intrínsecas | Experimental | 144 | 19,60 | 6483,000** | ,001 |
| | Control | 119 | 17,87 | | |
| Orientación a metas extrínsecas | Experimental | 144 | 22,59 | 8303,000 | ,665 |
| | Control | 119 | 22,15 | | |
| Valor de la tarea | Experimental | 143 | 31,31 | 7385,000 | ,129 |
| | Control | 116 | 30,02 | | |
| Creencias de autocontrol y autoeficacia | Experimental | 144 | 42,66 | 6900,000** | ,007 |
| | Control | 119 | 40,32 | | |
| Autoeficacia para el rendimiento | Experimental | 137 | 20,82 | 6423,000* | ,011 |
| | Control | 115 | 19,28 | | |
| Ansiedad | Experimental | 145 | 23,35 | 7818,500 | ,189 |
| | Control | 119 | 22,25 | | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

En cuanto a *Tercero de ESO*, nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas en las variables *Valor de la tarea* ($p < ,05$), *Creencias de autocontrol y autoeficacia* ($p < ,05$), y *Autoeficacia en el rendimiento* ($p < ,01$), todas a favor del grupo experimental. Aunque no llega a ser significativo, también se muestra una tendencia a una mejor puntuación en la variable *Orientación a metas intrínsecas* ($p < ,10$) (Ver tabla 3).

Tabla 3

| | Grupo | N | Media | U | F |
|---|--------------|-----|-------|------------|------|
| Orientación a metas intrínsecas | Experimental | 136 | 17,95 | 6707,500 | ,040 |
| | Control | 116 | 16,63 | | |
| Orientación a metas extrínsecas | Experimental | 136 | 20,57 | 7836,000 | ,928 |
| | Control | 116 | 20,27 | | |
| Valor de la tarea | Experimental | 137 | 28,82 | 6653,000* | ,026 |
| | Control | 116 | 26,84 | | |
| Creencias de autocontrol y autoeficacia | Experimental | 136 | 40,40 | 6422,500** | ,011 |
| | Control | 116 | 37,88 | | |
| Autoeficacia para el rendimiento | Experimental | 136 | 18,14 | 6317,500** | ,006 |
| | Control | 116 | 16,11 | | |
| Ansiedad | Experimental | 137 | 21,88 | 7475,000 | ,484 |
| | Control | 115 | 22,72 | | |

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

En cuanto al sexo, no nos encontramos efectos diferenciales en la variable Autoeficacia para el rendimiento ($F=5,012$; $p=,026$), en donde nos encontramos con una muy superior puntuación de las mujeres del grupo experimental ($\bar{X}=18,32$) respecto al control ($\bar{X}=15,03$), mientras que en los varones se producen puntuaciones similares en ambos grupos ($\bar{X}=17,94$ en el grupo experimental y $\bar{X}=17,44$ en el grupo control), por lo que podemos considerar que el programa ha sido diferencialmente más eficaz en las mujeres respecto a los hombres, en los que éstos últimos no muestran diferencias estadísticamente significativas respecto a los varones del grupo control.

Por último, respecto a la variable *Curso*, no se producen interacciones en ninguna de las variables analizadas. Es decir, el programa tiene los mismos efectos en ambos grupos.

Conclusiones

Respecto a los resultados en los alumnos de 1º entendemos que se obtienen datos con diferencias significativas a favor del grupo experimental, en variables muy relevantes para la motivación del alumno como son, orientación a metas intrínsecas, creencias de autocontrol y autoeficacia, y autoeficacia en el rendimiento, fruto del trabajo realizado en el programa de intervención con los profesores.

En los alumnos de 3º también se obtienen diferencias significativas a favor del grupo experimental en las variables, valor de la tarea, creencias de autocontrol y autoeficacia, y autoeficacia en el rendimiento, mostrando tendencia a la significación en la variable orientación a metas intrínsecas, lo que confirma el efecto favorable del programa de intervención con profesores en la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

En ambos cursos es de reseñar que prácticamente se producen la mejoría en las mismas variables, lo que demuestra la consistencia del programa en algunos aspectos que nos parecen muy importantes para la motivación de los alumnos.

En cuanto a la variable sexo únicamente en la dimensión de autoeficacia para el rendimiento no se encuentran efectos diferenciales, mientras que en resto de variables las puntuaciones de las mujeres son significativamente más altas que las de los varones.

En la variable curso no se han obtenido en los resultados diferencias significativas entre 1º y 3º curso.

Referencias:

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alonso Tapia, J. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula: Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Beltrán, J., y Genovard, C. (1999): *Psicología de la instrucción II: áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Cano, F. Y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1)-89-99.
- Coll, C. y Solé, E. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Coll y otros (Eds.). *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- González, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González-Cabanach, R. y otros (2002). *Auto-regulación del aprendizaje y estrategias de estudio*. En J.A. González-Pineda y otros. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González-Pineda, J.A. y otros (2002). *Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento*. En González-Pineda y otros. *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.

- Marchesi, A.(2007). Sobre el bienestar de los profesores: competencias, emociones y valores. Madrid:Alianza Editorial.
- Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (2007). Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the Collage Classroom. En P.R. Pintrich y M. Maehr (eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 7: Goals and Self-Regulatory Processes (pp. 371-402). Greenwich, C.T.: JAI Press.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1994). Self-regulated learning in Collage students. En P. R. Pintrich y otros. *Students motivation, cognition and learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom academic Tasks. En D.H. Schunk; J. Meece (eds.). *Students Perceptions in the Classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y Mckeachie, W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. AnnArbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y Mckeachie, W.J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Reoyo, N. (2008). *Habilidades docentes motivadoras*. Trabajo de investigación tutelado por M.A. Carbonero Martín. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- Roces, C., González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., García, S. y Álvarez, L. (1999). Relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Mente y conducta en situación educativa*. 1 (1) 41-50.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. ACRA. Madrid: TEA.
- Valle, A.; Barca, A.; González, R. y Núñez, J.C. (1995). "Las estrategias de aprendizaje: una aproximación teórica y conceptual". *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 12 (8), 31-58.