

Metas de logro, motivación y emociones. Un estudio con alumnos universitarios

Autor/es: VAJA, Arabela Beatriz; avaja@conicet.gov.ar

PAOLONI, Paola Verónica Rita

RINAUDO, María Cristina;

Institución de procedencia: Universidad Nacional de Río Cuarto y CONICET.

Eje temático: Diseños metodológicos de la investigación educativa con predominio de enfoques cuantitativos.

Palabras clave: Metas de logro - perfil motivacional - perfil emocional - estudiantes universitario

Abstract

Este trabajo atiende a la autorregulación de aspectos motivacionales y emocionales en estudiantes avanzados del nivel universitario. En tal sentido, intenta profundizar en el conocimiento de las relaciones que se establecen entre las metas de logro que formulan los estudiantes y aspectos motivacionales y emocionales desplegados en el contexto de las clases a las que regularmente asisten. Así, nos preguntamos: ¿qué tipo de metas se plantean alumnos universitarios avanzados?, ¿qué aspectos motivacionales y emocionales se vinculan a esas metas?, ¿qué aportes puede proporcionar este estudio para el diseño de contextos instructivos promotores de mayor autorregulación de los aprendizajes? En este marco, nuestro objetivo general apuntó a brindar aportes teóricos y definir líneas de acción que contribuyan a mejorar los procesos de autorregulación motivacional y emocional de los estudiantes. Trabajamos con una muestra accidental de estudiantes de educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los datos fueron recabados por medio del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich *et al.*, 1991) y del Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun *et al.*, 2005). El procesamiento de los datos se realizó a través del programa SPSS.

Los resultados obtenidos sugieren interesantes aportes metodológicos y pedagógicos y muestran la necesidad de continuar investigando las relaciones establecidas entre aspectos motivacionales y emocionales para mejorar las posibilidades de diseñar ambientes instruccionales óptimos para la autorregulación de los aprendizajes.

Introducción

El tema a tratar en este trabajo tiene que ver con la autorregulación de aspectos motivacionales y emocionales en estudiantes avanzados del nivel universitario. El estudio propuesto se enmarca en una perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje autorregulado. Desde este enfoque se considera que para entender de una manera más completa las conductas de autorregulación desplegadas por los estudiantes es preciso atender a las interacciones que se establecen entre aspectos personales de los estudiantes -cognitivos, motivacionales y emocionales- y rasgos característicos del contexto de aprendizaje (Pintrich, 2000).

En este trabajo focalizaremos nuestra atención en las metas de logro que se proponen los estudiantes y las estrategias de autorregulación motivacional y emocional, ya que esta investigación surge de la necesidad de conocer más acerca de la interrelación entre estos aspectos.

Según Schutz y Pekrun (2007), si bien las emociones tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos académicos -tanto positiva como negativamente-, su investigación en contextos educacionales, ha emergido lentamente. Al respecto, Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000) postulaban a inicios de esta década la necesidad de lograr avances que nos orienten respecto de cómo tratar a las emociones y a los afectos en ambientes instructivos, lo que deja en claro que la investigación sobre emociones y regulación emocional se constituye en una necesidad actual dentro del campo de estudio de la Psicología Educacional.

De acuerdo con lo formulado, con este trabajo nos proponemos brindar aportes teóricos y definir líneas de acción que contribuyan a mejorar los procesos de autorregulación de los aprendizajes en el ámbito de la universidad.

Esta finalidad se traduce en los siguientes objetivos específicos: a) describir las orientaciones motivacionales de estudiantes universitarios respecto a sus aprendizajes en una asignatura específica; b) describir el perfil emocional de los estudiantes; c) analizar las relaciones entre las orientaciones motivacionales y las emociones de logro experimentadas.

Referentes teóricos-conceptuales

El marco teórico en el que se fundamenta el trabajo está constituido por el entrecruzamiento de tres líneas de investigación: a) estudios sobre *orientación a la meta*, b) estudios sobre *aprendizaje autorregulado* y c) estudios sobre *emociones* en contextos académicos.

Estudios sobre orientación a la meta. La teoría de la orientación a la meta fue creada por psicólogos educacionales para explicar conductas de logro en ambientes escolares. Diversos autores consideran que el establecimiento de metas es un importante proceso cognitivo que influye en la motivación para el aprendizaje (Ames, 1992 en Paoloni *et al.*, 2006; Pintrich y Schunk, 1996). La orientación general hacia las metas de aprendizaje es definida como un conjunto de patrones integrados de pensamientos, atribuciones y reacciones afectivas que producen intenciones de conducta y que están representadas por diferentes formas de aproximación, implicación y respuestas a actividades de adquisición de conocimientos (Ames, 1992 en Paoloni *et al.*, 2006).

Existe cierto consenso entre los investigadores en considerar la existencia de dos orientaciones motivacionales básicas hacia las metas de aprendizaje: la intrínseca y la extrínseca. La primera, hace referencia a metas centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio u orientadas al control de la tarea; la segunda, a metas extrínsecas, metas orientadas hacia el resultado, metas de desempeño, centradas en los afectos o con atención a la desesperanza (Huertas, 1997; Pintrich, 2000; Pintrich y Schunk, 1996).

En general, los resultados de investigación sugieren que, mientras las orientaciones hacia metas intrínsecas se caracterizan por un marcado interés en aumentar los conocimientos y mejorar el nivel de competencia y comprensión, las orientaciones hacia metas extrínsecas se centran en la evitación de valoraciones negativas acerca del propio desempeño o un interés por mostrarse más capaz o superior a los demás (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; González Fernández, 2005; Pintrich, 2000; Pintrich y Schunk, 1996).

Importantes resultados en investigación educacional se orientan a considerar que la adopción de una orientación hacia metas intrínsecas de aprendizaje conlleva claros beneficios educativos: mayor compromiso cognitivo, mayor posibilidad de autorregular los recursos internos y externos de aprendizaje, alta calidad emocional experimentada durante el proceso de aprendizaje y obtención de mejores logros académicos (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 1996, entre otros).

Estudios sobre aprendizaje autorregulado. El tema aprendizaje autorregulado ofrece una importante perspectiva para la investigación actual dentro de la Psicología Educacional (Pintrich, 2000).

Pintrich (2000) y Zimmerman (2002) identificaron algunas suposiciones compartidas por la mayoría de los modelos sobre aprendizaje autorregulado; a saber: a) los estudiantes como participantes activos y constructivos de sus procesos de aprendizaje; b) la potencialidad de los estudiantes para monitorear, controlar y regular aspectos de su propia cognición, motivación,

comportamiento y ambiente; c) la existencia de una meta o criterio que permite a los alumnos comparar sus desempeños y valorar la introducción de cambios en su accionar; d) las actividades autorregulatorias como mediadoras entre características contextuales, rasgos personales y el rendimiento obtenido; e) la necesidad de una motivación adecuada para comprometerse en actividades autorregulatorias, demandantes de mayor tiempo de preparación, vigilancia y esfuerzo.

Un análisis de antecedentes sobre el tema permite identificar un marcado interés de los psicólogos educadores por estudiar el aprendizaje autorregulado desde una perspectiva interactiva, situada e integral, en la cual el aprendizaje autorregulado es concebido como un proceso situado, dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales, en permanente interacción e interdependencia (Butler y Cartier, 2005; Patrick y Middleton, 2002). No obstante, cabe precisar que los aspectos vinculados al dominio motivacional han sido menos estudiados que los aspectos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el aprendizaje autorregulado. Así, “existe una limitada cantidad de investigación educativa que delimite cómo los estudiantes regulan su nivel de motivación” (De la Fuente Arias, 2004, p. 42).

Estudios sobre emociones en contextos académicos. Schutz y Pekrun (2007) utilizan el término ‘emociones de logro’ para referirse a aquellas emociones vinculadas al contexto académico y las conciben como procesos psicológicos complejos ya que intervienen en ellas componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos.

A excepción de la ansiedad ante situaciones de examen, es muy poco lo que se sabe sobre otras emociones de los estudiantes, tanto placenteras como no placenteras. Schutz y Pekrun (2007) destacan que en los ambientes académicos abundan diversas emociones de logro, tales como el disfrute de los aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, y afirman que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad.

Pekrun y colaboradores (2011) plantean que las emociones pueden promover diferentes estilos de regulación de los aprendizajes, facilitando procesos de autorregulación o, por el contrario, alentando la regulación externa de los aprendizajes. De esta forma, la activación de emociones positivas promoverían una mayor motivación para aprender, el uso de estrategias de aprendizaje más flexibles, y apoyaría la autorregulación, influyendo positivamente en el desempeño académico. Por el contrario, emociones consideradas negativas disminuirían la motivación y reducirían los esfuerzos requeridos para procesar información, teniendo esto un efecto negativo sobre el desempeño.

Aspectos metodológicos

Participantes. Durante el primer cuatrimestre del año 2010 trabajamos con estudiantes avanzados del nivel universitario. Participaron de la investigación un total de 38 alumnos que cursaron la materia Didáctica II, correspondiente a los planes de estudio de las carreras Licenciatura en Psicopedagogía y del Profesorado en Educación Especial., pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Materiales y modo de recolección de datos. Los datos fueron recabados a través de la administración de dos instrumentos:

1) Los datos acerca de las orientaciones motivacionales de los estudiantes se obtuvieron mediante la aplicación del cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich *et al.*, 1991). Dicho instrumento cuenta con 81 ítems que conforman dos partes. A los fines de este trabajo se consideró la primer parte la cual refiere a *motivación* y se compone por las siguientes subescalas: metas de orientación intrínseca, metas de orientación extrínseca, valoración de la tarea, creencias de autoeficacia, creencias de control del aprendizaje y ansiedad. Las dos primeras escalas mencionadas, refieren puntualmente a la orientación general hacia la meta y permiten diferenciar orientaciones de los estudiantes hacia metas intrínsecas y extrínsecas.

Los ítems que conforman el cuestionario se responden en base a una escala Likert de 7 puntos en donde los estudiantes marcan el grado de acuerdo o desacuerdo con las distintas afirmaciones.

2) Los datos acerca del perfil emocional de los estudiantes se obtuvieron a partir de la aplicación del Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun *et al.*, 2005). Este cuestionario consta de diversas secciones. A los fines de nuestro trabajo consideramos únicamente la sección que evalúa diversas emociones vinculadas con las clases de una asignatura en particular, teniendo en cuenta el antes, el durante y el después de la asistencia a las clases. Las subescalas que componen el cuestionario son ocho, a saber: disfrute, esperanza, orgullo, enfado, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento. En este caso, los ítems son 80 y se responden en base a una escala Likert de 5 puntos.

Procedimiento. A comienzo del ciclo lectivo, se informó a los alumnos el interés del equipo de cátedra responsable de la asignatura en realizar una investigación donde se analizaran las vinculaciones entre diferentes aspectos motivacionales y emocionales relacionados con los aprendizajes. Con esta finalidad, se procedió a iniciar las distintas actividades previstas que se desarrollaron en el marco de las clases y que contaron con la colaboración voluntaria de la totalidad de los estudiantes presentes en cada una de las clases. En primer lugar, los alumnos

respondieron por escrito al cuestionario MSLQ, obteniendo 50 respuestas. En segundo lugar, se administró la sección ‘clases’ del cuestionario AEQ, el cual completaron 44 alumnos. Luego, a los fines de este trabajo, tomamos en consideración las respuestas de los alumnos que respondieron ambos cuestionarios en tiempo y forma, quedando conformado de este modo, un grupo de 38 sujetos.

El procesamiento de los datos recabados mediante los cuestionarios se realizó por medio del programa denominado SPSS, paquete estadístico considerado idóneo para trabajos en Ciencias Sociales. Los datos fueron procesados y recategorizados a fin de analizar correlaciones entre las diferentes variables propuestas. A tal fin se recurrió al índice de asociación que permite calcular la prueba de *Chi cuadrado*.

Resultados y consideraciones finales

Orientaciones motivacionales de los estudiantes

Teniendo en cuenta las respuestas que los alumnos proporcionaron a la sección *motivación* del MSLQ, podemos realizar algunas apreciaciones acerca del perfil motivacional de este grupo de estudiantes. A continuación, la Tabla 1 muestra los resultados hallados en relación a las seis subescalas que componen la sección:

Tabla 1
Media, desviación estándar y mediana para las subescalas motivacionales del MSLQ
Alumnos de Didáctica II (N=38) UNRC. 2010.

	<i>Media</i>	<i>Desv. estándar</i>	<i>Mediana</i>
<i>Orientación hacia metas intrínsecas</i>	5,63	0,94	5,75
<i>Orientación hacia metas extrínsecas</i>	2,70	1,36	2,25
<i>Valor de la tarea</i>	5,74	0,68	6,00
<i>Creencias de control de aprendizaje</i>	4,90	1,02	5,00
<i>Autoeficacia percibida</i>	5,42	0,62	5,37
<i>Ansiedad ante exámenes</i>	3,61	1,10	3,60
<i>Apreciación general de la motivación</i>	4,88	0,53	4,81

Si consideramos los datos visualizados en esta Tabla, podemos describir las orientaciones motivacionales de los estudiantes. Respecto de la orientación hacia metas intrínsecas se observa que este grupo logra puntajes considerados medios-altos, ya que en un rango que varía entre 1 y 7, obtiene un valor superior a 5 (M=5,63). En tanto que en la subescala

orientación hacia metas extrínsecas, vemos que se logra un valor cercano a 3 (M=2,70) el cual representa un puntaje que se considera medio-bajo.

De acuerdo con estos resultados, podríamos decir que en este grupo de estudiantes en general predominaría una orientación hacia metas intrínsecas respecto del aprendizaje de los contenidos desarrollados en Didáctica II. Esto significa que entre estos estudiantes habría una tendencia a centrarse en el proceso de aprendizaje y en el control de las tareas propuestas, mostrando un real interés en comprender y aumentar los conocimientos relacionados a la disciplina.

Teniendo en cuenta las demás subescalas que permiten describir de modo más completo el perfil motivacional del grupo, se observa que el valor de la tarea (M=5,74), las creencias de control del aprendizaje (M=4,90) y la autoeficacia percibida (M=5,42) obtienen puntajes considerados medio-alto, mientras que la subescala ansiedad ante los exámenes obtiene un puntaje intermedio (M=3,61).

Considerando las subescalas en conjunto, se puede decir que este grupo adopta puntajes medios-altos en la sección motivación, ya que sobre un rango que varía entre 1 y 7 puntos, obtiene un valor de M=4.88.

En definitiva, los resultados obtenidos respecto del perfil motivacional de los estudiantes que participaron de este estudio, sugieren una buena predisposición del grupo a comprometerse en las actividades de aprendizaje propuestas desde el contexto de la asignatura.

Perfil emocional de los estudiantes

A partir de los datos obtenidos en las respuestas proporcionados por los estudiantes en el AEQ, podemos realizar algunos análisis respecto al perfil emocional de este grupo de alumnos en particular.

La Tabla presentada a continuación muestra los resultados obtenidos para cada una de las ocho subescalas que componen el instrumento:

Tabla 2
Media, desviación estándar y mediana para las subescalas emocionales consideradas en el AEQ
Alumnos de Didáctica II (N=38) UNRC. 2010.

	<i>Media</i>	<i>Desv. estándar</i>	<i>Mediana</i>
<i>Disfrute</i>	3,44	0,47	3,50
<i>Esperanza</i>	3,68	0,43	3,75
<i>Orgullo</i>	3,30	0,45	3,33
<i>Enfado</i>	1,78	0,44	1,88

<i>Ansiedad</i>	2,08	0,44	2,12
<i>Vergüenza</i>	1,99	0,56	2,00
<i>Desesperanza</i>	1,66	0,37	1,70
<i>Aburrimiento</i>	2,43	0,55	2,36
<i>Apreciación general emociones positivas</i>	3,47	0,37	3,51
<i>Apreciación general emociones negativas</i>	1,99	0,33	2,04

Teniendo en cuenta por separado las subescalas que componen el cuestionario, se observa que este grupo de alumnos adopta puntajes intermedios en las escalas correspondientes a emociones positivas, ya que en un rango teórico de 1 a 5, adoptan valores próximos a 3, tal y como lo indican los puntajes para las emociones vinculadas con disfrute (M=3,44) y orgullo (M=3,30). La subescala esperanza obtiene el puntaje mayor dentro de este grupo de emociones positivas (M=3,68).

Por otra parte, y como se advierte en la Tabla 2, las subescalas correspondientes a emociones negativas presentan puntajes bajos, siendo la subescala desesperanza la que obtiene el menor puntaje dentro de este grupo de emociones (M=1,66).

Tomados en conjunto, los resultados respecto del perfil emocional de los estudiantes que participaron en este estudio, sugieren una dinámica beneficiosa para sus aprendizajes en tanto el valor promedio logrado para las emociones positivas se ubica en un nivel intermedio (M=3,47) y el valor promedio correspondiente a emociones negativas se ubica en un nivel considerado bajo (M=1,99).

De acuerdo con los hallazgos expuestos, podemos suponer que este grupo de alumnos en particular disfrutó de las clases de Didáctica II, estuvo esperanzado en lograr una buena actuación en la asignatura y se sintió orgulloso en cuanto a sus capacidades de desempeñarse bien dentro de la misma. En menor medida, los resultados indican que este grupo experimentó emociones negativas.

Relaciones entre aspectos motivacionales y emociones de logro

Para indagar las relaciones que pudieran existir entre los aspectos motivacionales y los aspectos emocionales de los estudiantes, apelamos a la prueba *Chi cuadrado*.

En cuanto a la orientación hacia metas intrínsecas o extrínsecas, nuestros resultados no sugieren asociaciones significativas entre estas subescalas y las diferentes emociones de logro que fueron tomadas en cuenta. No obstante, se encontraron vinculaciones interesantes con otros importantes aspectos motivacionales incluidos en el instrumento.

En este sentido, el *valor de la tarea* aparece asociada a la *esperanza* ($\chi^2=16,025$; $df=4$; $\alpha=0,003$). Los datos sugerirían que los estudiantes que puntuaron bajo en la subescala *esperanza*, son también quienes parecen otorgarle menos valor a las tareas propuestas dentro de la asignatura en la que se realizó el estudio, y viceversa.

Por otro lado, las *creencias de control de los aprendizajes* aparecen relacionadas al *orgullo* experimentado en clase ($\chi^2=10,390$; $df=4$; $\alpha=0,034$). Aunque el sentido de esta asociación no puede apreciarse con claridad en los datos que integran las tablas de correlación, daría la impresión que en general quienes logran puntajes elevados en la subescala *control de los aprendizajes*, tienden a lograr puntajes intermedios en la subescala *orgullo*. Esto sugeriría que en este grupo en particular, quienes experimentan fuertes creencias de autonomía en sus procesos de aprendizaje tienden a experimentar *orgullo* en sentido moderado como emoción de logro vinculada con el contexto considerado.

A lo largo del trabajo hemos intentado caracterizar y describir las diferentes orientaciones motivacionales de un grupo de estudiantes universitarios y su perfil emocional en relación con una asignatura específica entendida como contexto de aprendizaje. Así también, presentamos las relaciones halladas entre los distintos aspectos motivacionales considerados y las emociones de logro.

En el marco teórico anticipamos que diversos investigadores del campo de la Psicología Educativa (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Huertas, 1997; Pintrich y Schunk, 1996, entre otros), plantean que la adopción de una orientación hacia metas intrínsecas de aprendizaje trae aparejado importantes beneficios educativos, entre ellos una alta calidad emocional experimentada en relación al proceso de aprendizaje. Si bien a partir de los datos obtenidos en este estudio no fue posible corroborar esta premisa, sí fue posible apreciar vinculaciones significativas entre ciertas emociones y otros importantes aspectos motivacionales como el *valor de la tarea* y las *creencias de control del aprendizaje*.

Los hallazgos obtenidos destacan la importancia de considerar las vinculaciones que se establecen entre aspectos motivacionales y emocionales cuando hablamos de aprendizajes académicos. En este sentido, pensamos que más que la valoración de cuestiones puntuales, tal vez sea la dinámica que se establece entre estos aspectos lo que interviene con mayor preponderancia en la definición de actuaciones académicas y en las posibilidades de autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes. Estamos convencidos que para avanzar hacia el conocimiento de esa dinámica sería interesante complementar los resultados obtenidos en este trabajo, con una perspectiva cualitativa que tome en cuenta el sentido que

los estudiantes le atribuyen al contexto académico. Esto podría llevarse a cabo, por ejemplo, a través de la realización de entrevistas a los estudiantes y complementándolas con observaciones del contexto de las clases y de las tareas que en ellas se proponen.

Integrar este tipo de herramientas metodológicas permitiría conocer más acerca de las orientaciones motivacionales de los estudiantes y de las emociones que predominan en contextos académicos, las particularidades de la dinámica que se establece entre estos aspectos y el rol que desempeña el contexto, avanzando así hacia una perspectiva más integradora y situada acerca del aprendizaje.

Bibliografía

ALONSO TAPIA, J. y LÓPEZ LUENGO, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J. I. POZO y C. MONEREO (eds.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

BUTLER, D. y CARTIER, S. (2005). *Multiple Complementary Methods for Understanding Self-Regulated Learning as Situated in Context*. Recuperado: 28-07-2008. Disponible: <http://ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/Butler%20%20Cartier%202005%20AERA%20Paper%20Final.pdf>

DE LA FUENTE ARIAS, J. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 2(1),35-62. Disponible http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/arias04.pdf Fecha de consulta: 11-05-2009

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

HUERTAS, J. A. (1997). *Motivación. Querer Aprender*. Buenos Aires: Aique.

PAOLONI, P. V., RINAUDO, M. C., DONOLO, D. y CHIECHER A. (2006). *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Serie Psicología Educacional. Colección Educación. M. C. RINAUDO y D. DONOLO (eds.). Río Cuarto: EFUNARC. Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

PATRICK, H. y MIDDLETON, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1): 27-39.

- PEKRUN, R., GOETZ, T., FRENZEL, A. C., & PERRY, R. (2011). Measuring emotions in students: learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. Elsevier.
- PEKRUN, R., GOETZ, T. y PERRY R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual* (version 2005). Department of Psychology. Munich: University of Munich.
- PINTRICH, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. BOEKAERTS, P. PINTRICH y M. ZEIDNER (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp: 451-502). San Diego: Academic Press.
- PINTRICH, P. y SCHUNK, D. (1996). *Motivation in Education: theory, research and applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- PINTRICH, P., SMITH, D., GARCÍA, T. y MCKEACHIE, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Michigan: The University of Michigan.
- SCHUTZ P. y PEKRUN R. (2007). *Emoción en educación*. San Diego. Academic press.
- ZEIDNER, M., BOECKAERTS M. y PINTRICH, P. (2000). Self-regulation. Directions and Challenges for Future Research. En M. BOEKAERTS, P. PINTRICH y M. ZEIDNER 2000. *Handbook of self-regulation* (pp: 749-768). San Diego: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. (2002). Achieving Self-Regulation: The Trial and Triumph of Adolescence. En F. PAJARES y T. URDAN (Eds.). *Academic Motivation of Adolescents* (pp: 1-27). Greenwich: IAP Ediciones.