

**MOTIVOS DIFERENCIALES Y ESTRATEGIAS  
MOTIVACIONALES EN EL ESTUDIO Y SU  
RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE  
PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE LA  
LAGUNA**

**Trabajo Fin de Grado de Psicología**

**Miriam Perdomo García**

**Tutorizado por Luis Alberto García García**

**Curso Académico 2020-21**

## ÍNDICE.

Resumen.....	2
1. Introducción.....	4
2. Método.....	9
2.1. Muestra.....	9
2.2. Instrumentos.....	10
2.3. Procedimiento.....	11
3. Análisis de datos.....	11
4. Resultados.....	12
5. Discusión y conclusiones.....	21
6. Bibliografía.....	24
7. Anexos.....	28
7.1. Anexo 1. Cuestionario sobre Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA).....	28
7.2. Anexo 2. Cuestionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME).....	30

---

## **Resumen.**

El presente estudio se centra en conocer la relación existente entre los motivos diferenciales y estrategias motivacionales en el estudio y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La muestra está formada por un total de 1195 estudiantes que han cursado 3º curso de Psicología en la Universidad de La Laguna desde el año 2012 hasta el año 2020. A través de las pruebas Motivos Diferenciales en el Estudio y el Aprendizaje (MODA) y Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) (Hernández y García, 1991), se evaluaron los motivos y estrategias motivacionales en el estudio utilizadas por dicho alumnado, además de tener en cuenta su rendimiento académico, obtenido mediante la media de las asignaturas cursadas durante la carrera. En cuanto al análisis estadístico, se llevó a cabo una prueba de diferencias de medias t-Student para muestras independientes sobre la variable “nota media de la carrera”, la cual se dividió en “Rendimiento alto” y “Rendimiento bajo”. También se aplicó una prueba de diferencias de medias de t-Student para muestras independientes sobre la variable “Género” y se halló el coeficiente de correlación de Pearson entre el rendimiento académico y los motivos diferenciales y estrategias motivacionales. Los resultados muestran que los estudiantes con alto rendimiento presentan más responsabilidad y proyectos futuros, autoría, hábitos de interés y concentración, valoración de los logros y se centran en el sentido funcional de lo que aprenden, mostrando que sus motivos y estrategias motivacionales están relacionados con la motivación intrínseca. En cambio los estudiantes con bajo rendimiento se alejan de este tipo de motivación, al presentar mayores hábitos de descarga ante tensión, relajación y ánimo, desmotivación por el logro y aversión al estudio. Estos datos reflejan la necesidad de intervenir sobre la motivación del alumnado para derivar en una mejora de su rendimiento.

## **Palabras clave.**

Estrategias, motivación, hábitos, rendimiento, estudiantes universitarios.

## **Abstract.**

The present study focuses on the relationship between differential motives and motivational strategies in the study and academic performance in university students. The sample consists of a total of 1195 students who have studied 3rd year of

Psychology at the University of La Laguna from 2012 to 2020. By means of the Differential Motives in Study and Learning (MODA) and Motivational Habits and Strategies for Study (HEME) tests (Hernández and García, 1991), the motives and motivational strategies for study used by these students were evaluated, in addition to taking into account their academic performance, obtained through the average of the subjects taken during the degree course. As for the statistical analysis, a t-Student mean difference test for independent samples was carried out on the variable "average grade of the degree course", which was divided into "high performance" and "low performance". A t-Student mean difference test for independent samples was also applied on the variable "Gender" and Pearson's correlation coefficient was found between academic performance and differential motives and motivational strategies. The results show that high-achieving students present more responsibility and future projects, authorship, habits of interest and concentration, valuing achievements and focusing on the functional meaning of what they learn, showing that their motives and motivational strategies are related to intrinsic motivation. In contrast, low-achieving students move away from this type of motivation, presenting greater habits of tension discharge, relaxation and encouragement, demotivation for achievement and aversion to study. These data reflect the need to intervene on student's motivation in order to improve their performance.

**Keywords.**

Strategies, motivation, habits, performance, university students.

## **1. INTRODUCCIÓN.**

La motivación ha sido un concepto estudiado durante décadas por autores como Reeve (2002), Deci y Ryan (1991), Soenens y Vansteenkiste (2005) los cuales han mostrado interés además por su relación con el rendimiento académico, siendo este el tema de interés del actual trabajo.

Jones (1995) expuso que la motivación es un conjunto de procesos que activan, dirigen, mantienen e interrumpen la conducta. Siendo las dimensiones de activación, dirección y persistencia sobre las que los autores ponen más énfasis en la mayoría de las definiciones.

Cabe señalar la tradicional distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca. La primera se define como el placer o la satisfacción que supone realizar una actividad en sí misma. En la educación se relaciona con un estilo de aprendizaje profundo, caracterizado por construir, profundizar, explorar y relacionar los conocimientos y por tener interés acerca del tema de estudio, el cual no disminuye después de realizar el examen (Henriquez, 2007). Al revisar numerosas investigaciones sobre la relación entre motivación intrínseca y rendimiento académico Reeve (2002) concluyó que los estudiantes con motivación intrínseca tienen más éxito en el ámbito académico.

Por otro lado, en la motivación extrínseca la conducta de la persona se activa y mantiene por incentivos externos. En la educación se puede relacionar aunque de manera menos equivalente, con un estilo de aprendizaje superficial, caracterizado por estudiar de memoria y no integrar ni relacionar los conocimientos, los cuales además, pierden interés después de realizar el examen (Henriquez, 2007).

Por ello, la diferencia entre una persona intrínsecamente motivada y una persona que presenta un control externo se muestra entre otras en el interés, entusiasmo que expresan, en la mejora del rendimiento y la persistencia (Deci y Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne e Ilardi, 1997).

En los últimos años se han desarrollado algunas de las teorías más relevantes en

campo de la motivación, entre ellas destaca la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985). Es una macroteoría organísmica formada por cuatro miniteorías: Teoría de la evaluación cognitiva, Teoría de la integración del organismo, Teoría de la orientación de causalidad y Teoría de las necesidades básicas, mediante las cuales tratan de explicar el desarrollo y funcionamiento de la motivación humana en los contextos sociales. En el marco de esta macroteoría se destacan dos conceptos centrales: el grado de autodeterminación de las acciones, es decir, el grado en que las personas realizan las conductas de forma voluntaria, por propia elección. Y el proceso de internalización, este hace referencia “al proceso gradual mediante el cual las personas aceptan valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no atractivos de manera intrínseca, aunque sin embargo se convierten en motivos importantes para llevar a cabo una actividad” (Domínguez, 2010).

Partiendo de estos dos conceptos, los autores proponen la existencia de un continuo de autodeterminación con diferentes niveles de motivación, desde la amotivación (falta de motivación e intención para la acción), pasando por la motivación extrínseca donde se pueden diferenciar cuatro tipos, regulación externa (forma de conducta más controlada, alienada y menos autónoma), regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (forma más autónoma de motivación extrínseca), hasta la motivación intrínseca. Existen estudios (Pintrich y De Groot, 1990) que demuestran que tanto la motivación intrínseca como las formas más autónomas de motivación extrínseca se relacionan con mejor rendimiento académico, calidad de aprendizaje y sensación de bienestar psicológico.

Deci y Ryan (1985) también se centran en su teoría en aspectos sociales que afectan a la motivación intrínseca específicamente y los procesos y resultados relacionados con ella. Exponen que la sensación de autonomía y competencia son influenciadas por el contexto social, el cual puede ser de dos tipos: por un lado, un contexto controlador, donde la persona siente presión para actuar o comportarse de una forma determinada. Aspecto relacionado con una menor autonomía y un locus de causalidad externo, al estar las acciones bajo el control de recompensas externas, castigos, presiones, etc. Y por otro lado, un contexto que potencia la autonomía, donde la persona no está sometida a presiones y puede elegir. Aspecto relacionado con el locus de causalidad interno, es decir, la persona considera que sus acciones están bajo su

responsabilidad, es capaz de tomar decisiones y actuar por sí misma. Siendo este último contexto el que fomenta la motivación intrínseca, pudiendo aumentar así el rendimiento, y el contexto controlador el que disminuye la motivación autodeterminada, pudiendo obtener el efecto contrario sobre el rendimiento.

En el marco de la teoría de la autodeterminación se ha analizado el rendimiento académico. En una revisión de estudios llevados a cabo durante los últimos 20 años sobre dicha teoría Reeve (2002) comprobó que los estudiantes con una motivación más autónoma tienen mayores posibilidades de prosperar en el contexto académico que los estudiantes con una motivación más controlada. Hardre y Reeve (2003) observaron una evidente interrelación entre altos niveles de motivación, rendimiento percibido e intenciones de continuar estudiando, mientras que un bajo rendimiento en estudiantes facilita el abandono académico. Por otro lado, Soenens y Vansteenkiste (2005) hallaron una relación causal positiva entre las notas de los estudiantes y la autodeterminación académica en estudiantes de secundaria. Asimismo, Vansteenkiste, Simons et al. (2005) encontraron que los adolescentes a los que de forma temprana se les enfocaba a un aprendizaje orientado a metas intrínsecas, obtenían beneficios como un procesamiento del aprendizaje más integrado y conceptual.

Otra teoría dentro del campo de la motivación es el Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997), el cual surge de los hallazgos de las investigaciones de la teoría de la autodeterminación y de los trabajos sobre motivación intrínseca y extrínseca. Dicho modelo expone diferentes tipos de motivación que puede presentar una persona, amotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca, sus determinantes, mediadores, que equivalen a las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y compromiso de la teoría de la autodeterminación y consecuencias, que sirven para organizar y comprender los mecanismos que subyacen tanto a la motivación intrínseca como extrínseca. De este modelo cabe destacar que la motivación produce en la persona una serie de consecuencias tanto cognitivas, afectando a la concentración, atención, memoria y aprendizaje conceptual. Como afectivas, teniendo un efecto sobre el interés, emociones positivas, satisfacción, bienestar y ansiedad. Y conductuales, influyendo en la persistencia, intensidad, complejidad y ejecución de la tarea. Estas consecuencias son el resultado del tipo de motivación que presente cada persona, así las consecuencias más positivas están

relacionadas con la motivación intrínseca y las más negativas con la amotivación y ciertos tipos de regulación externa. Por lo tanto, la motivación autodeterminada está asociada con consecuencias afectivas deseables como el esfuerzo (Ntoumanis, 2002) y el bienestar (Vallerand, 1997; Vallerand y Losier, 1999). Baker en 2004 también argumentó que las conductas intrínsecamente motivadas conducen a un mayor bienestar psicológico y bajos niveles de estrés, mientras que las conductas extrínsecamente motivadas se asocian a un peor ajuste psicosocial y a altos niveles de estrés.

Desde la teoría de la autoeficacia Bandura (1977) plantea que el sentimiento de autoeficacia está formado por tres elementos: el valor del resultado, la expectativa de autoeficacia, que se refiere a la percepción de auto-capacidad para realizar una conducta, y la expectativa de resultado, es decir, la convicción de que una acción determinada producirá un resultado determinado. En el contexto académico Bueno (1995) argumentó que si un estudiante no confía en sí mismo, es decir, tiene baja expectativa de eficacia, a pesar de que otra persona intente motivarlo, le explique o repita la información, el estudiante no va a tener ganas de aprender y por tanto no llegará al dominio pleno de los contenidos.

Elliot y Dweck (1988) desde la teoría de perspectiva de meta han estudiado cómo varía la forma en que los estudiantes afrontan las tareas escolares. Exponen que los fines del rendimiento escolar actúan como un programa de acción que tiene consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales, que admiten dos interpretaciones por parte del sujeto. Por un lado están las metas de maestría, dominio o de aprendizaje, que parten de la creencia de que el esfuerzo y el resultado del aprendizaje están relacionados, la conducta del estudiante está dirigida a metas educativas y se centra en el valor intrínseco del aprendizaje. Los estudiantes orientados hacia este tipo de metas se implican en las tareas, utilizan estrategias de aprendizaje eficaces, perciben las tareas como un reto, aprenden de sus errores, etc. Y por otro lado están las metas de realización o de ejecución, basadas en cumplir los estándares exigidos para superar una tarea, por lo que el aprendizaje equivale a ese resultado satisfactorio. Los estudiantes orientados hacia este tipo de metas buscan a través de los resultados validar su capacidad, lo que les conduce a no asumir riesgos y asegurar el mínimo para aprobar, se centran más en el resultado que en el proceso, visualizan los errores como fracasos de los que no se aprende nada y afectan a la valía personal, etc.

Las metas que una persona elige dan lugar a diferentes formas de afrontar las tareas académicas y a diferentes patrones motivacionales. Asimismo, Alonso (1984) expuso cuatro tipos de metas no excluyentes, pudiendo un mismo estudiante presentar más de un tipo ante una misma tarea escolar. La primera son las metas relacionadas con la tarea, el estudiante que las posee aprende y mejora sus destrezas por voluntad propia, generándole una respuesta emocional gratificante. La segunda son las metas relacionadas con el “yo”, lo que puede llevar a la persona a buscar metas asociadas con sentir que es mejor que otros o que no es peor que otros. La tercera son las metas relacionadas con la valoración social, estas no están directamente relacionadas con el aprendizaje o el logro académico, pero su consecución puede ser un instigador importante de la motivación por conseguir los objetivos académicos. Se refiere a la aprobación o bien de los padres, profesores u otros adultos importantes para el estudiante o bien de sus compañeros, para la evitación de experiencias de rechazo. Y la cuarta son las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas, esta al igual que la anterior no están directamente relacionadas con el aprendizaje o el logro académico, pero su consecución puede ser un instigador importante de la motivación por conseguir los objetivos académicos. Se refiere a ganar dinero, obtener un premio, un regalo, etc.

La motivación de logro fue un concepto tratado por Murray en 1964, pero no fue hasta los años cincuenta y sesenta cuando obtuvo mayor importancia gracias al estudio de McClelland y su equipo de investigadores (Atkinson, 1957, 1958; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Así las investigaciones sobre este tipo de motivación señalan que el estudiante siente satisfacción cuando consigue metas elevadas. Esto vincula la motivación de logro, la cual es aprendida, con la motivación intrínseca, la cual es innata. De esta forma, algunos autores creen que la motivación de logro es una de las formas que adquiere la motivación intrínseca durante el desarrollo.

El autoconcepto académico es un componente del autoconcepto general y se refiere a las actitudes y sentimientos que los estudiantes tienen sobre su propia destreza intelectual o académica (Cokley, 2000; Lent, López, Brown y Gore, 1996). Según Reynolds (1988) el autoconcepto académico muestra correlaciones positivas con el

grado de puntuación media del rendimiento académico, la autoestima y el locus de control interno. Otras investigaciones demuestran que la motivación académica y el autoconcepto académico correlacionan de forma positiva con el éxito académico (Cokley, 2000; Reynolds, 1988; Vallerand et al., 1992). Por tanto, las creencias que el estudiante tenga sobre sus capacidades para realizar las tareas escolares influyen junto a las capacidades reales que tiene en el rendimiento del mismo.

Desde que nacemos y conocemos el sexo del bebé existe un trato diferenciado en función del mismo. Como exponen Bussey y Bandura (2004) tanto las concepciones que tienen las personas de sí mismas y de los demás, las oportunidades y limitaciones sociales, la vida social y trayectoria laboral a perseguir están determinadas por la tipificación social de género llevada a cabo mediante agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación, el colegio, etc. Asimismo, las percepciones, valoraciones y trato distinto en función del sexo asignado al nacer se extiende desde la infancia a lo largo de toda la vida, destacando la presión por ocupar roles diferenciados en la edad adulta (Matud, 2021).

El presente trabajo se centra en abordar los siguientes tres objetivos:

1. Conocer las estrategias motivacionales y motivos de los estudiantes de psicología.
2. Conocer la relación entre las estrategias motivacionales y los motivos con el rendimiento académico.
3. Conocer si existen perfiles motivacionales.

## **2. MÉTODO.**

### **2.1. Muestra.**

El presente estudio cuenta con una muestra de 1195 estudiantes pertenecientes tanto al grupo de mañana como al de tarde, que han cursado la asignatura de Evaluación e Intervención Psicoeducativa impartida en el 3º curso del Grado de Psicología en la Universidad de La Laguna desde la promoción de 2012/2013 hasta el curso académico 2019/2020.

La muestra de estudiantes como podemos observar en la Tabla 1 está formada mayoritariamente por mujeres, representando este grupo un 79% de la participación, frente al grupo de hombres que equivale un 21% de la muestra.

**Tabla 1.** Valores y porcentajes de la muestra según el género.

Género	N	%
Mujeres	944	79
Hombres	251	21

## **2.2. Instrumentos.**

Los instrumentos utilizados para realizar el presente estudio fueron los siguientes dos cuestionarios:

Cuestionario sobre Motivos Diferenciales en el Estudio y el Aprendizaje (MODA) (Hernández y García, 1991): esta prueba está compuesta por un total de 36 ítems clasificados en 9 factores: Epistémico, Asociativo, Responsabilidad y Proyecto, Aversión al Estudio, Desmotivación por el Logro, Autoría, Dependencia Social de Logro, Reactancia al Control Externo, Rechazo Motivación Extrínseca. La forma de respuesta es de tipo Likert (1 = No lo hago nunca, 2 = Lo hago pocas veces, 3 = Lo hago algunas veces, 4 = Lo hago bastantes veces y 5 = Lo hago siempre); se solicita al participante que indique su nivel de acuerdo con lo que indica cada ítem, según sus motivaciones o interés que tiene a la hora de estudiar. Para ello deberá señalar cuáles son los motivos o las principales razones que suelen llevarle a estudiar o a no hacerlo, indicándolo con una puntuación del 1 al 5. Para esta prueba el coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach es .779. Dicho cuestionario se adjunta en el Anexo 1.

Cuestionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) (Hernández y García, 1991): esta prueba está compuesta por un total de 44 ítems clasificados en 11 factores: Hábitos de Interés y Concentración, Superar las Dificultades Emocionales, Actividad y Egoimplicación, Valoración Logros, Sentido

Funcional, Interconexión y Ampliación, Aproximación Gradual, Anticipación Facilitadora, Descarga ante Tensión, Descanso y Variación, Relajación y Ánimo. La forma de respuesta es de tipo Likert (1 = No lo hago nunca, 2 = Lo hago pocas veces, 3= Lo hago algunas veces, 4 = Lo hago bastantes veces y 5 = Lo hago siempre); se solicita al participante que indique su nivel de acuerdo con lo que indica cada ítem, según su forma de evaluar los hábitos motivacionales respecto al estudio y si utiliza determinadas estrategias para acercarse al estudio o permanecer estudiando un cierto tiempo. Indicándolo con una puntuación del 1 al 5. Para esta prueba el coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach es .886. Dicho cuestionario se adjunta en el Anexo 2.

En todas las pruebas, el alumnado fue informado de que los datos obtenidos serían tratados con absoluta confidencialidad y solo se manejarían resultados globales. De esta forma, se les alentó para que contestasen con sinceridad y con ello colaborasen con la investigación.

### **2.3. Procedimiento.**

Los instrumentos citados anteriormente fueron incluidos en un cuestionario online creado mediante la plataforma de formularios de Google, con el fin de poder administrárselo al alumnado de la asignatura Evaluación e Intervención Psicoeducativa. Para ello el profesor de la misma procedió a subir al aula virtual el enlace del cuestionario para que pudieran acceder a el y responderlo, ya que además este es parte de un trabajo que los estudiantes deben realizar mediante su contestación, análisis de resultados y elaboración de un informe psicoeducativo. Debido a este hecho la tasa de participación en los dos cuestionarios del presente estudio es alta.

Por otro lado, cabe destacar que la nota media de la carrera de cada alumno fue obtenida a través del Gabinete de Análisis y Planificación de la Universidad de La Laguna.

## **3. ANÁLISIS DE DATOS.**

Los datos han sido analizados a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS), versión 25.

Para poder comprobar las hipótesis planteadas en este estudio, se calcularon estadísticos descriptivos como la media y la desviación típica.

Además, se realizó una prueba de diferencias de medias t-Student para muestras independientes sobre la variable “nota media de la carrera”, la cual se dividió en “Rendimiento alto” (N= 137), alumnado con puntuaciones típicas mayores a 1 y “Rendimiento bajo” (N= 122), alumnado con puntuaciones típicas menores a -1. Este análisis de datos tiene la finalidad de verificar si existen diferencias en los motivos y estrategias motivacionales entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento.

También se aplicó una prueba de diferencias de medias de t-Student para muestras independientes sobre la variable “Género”, la cual se divide en mujeres (N= 944) y hombres (N= 251). El objetivo de este análisis es comprobar si existen diferencias en los motivos y estrategias motivacionales en función del género.

Por último, se halló el coeficiente de correlación de Pearson entre el rendimiento académico y los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) y Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME), para comprobar si existen correlaciones entre el rendimiento y los motivos y estrategias motivacionales.

#### **4. RESULTADOS.**

La investigación realizada cuenta con las siguientes siete hipótesis:

1. Los motivos más importantes por los que los alumnos estudian están más relacionados con motivaciones intrínsecas.
2. Las estrategias motivacionales más usadas son las que tienen que ver con estrategias de enganche motivacional.
3. Existen diferencias en los motivos por los que se estudia entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento.
4. Existen diferencias en las estrategias motivacionales entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento.

5. Existen diferencias en los motivos por los que se estudia en función del género.
6. Existen diferencias en las estrategias motivacionales en función del género.
7. Existen correlaciones entre el rendimiento y los motivos y estrategias motivacionales.

Destacar que por cada una de ellas se han llevado a cabo una serie de análisis estadísticos para su consiguiente comprobación.

En cuanto a la primera hipótesis, como podemos observar en la Tabla 2, los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) más empleados por toda la muestra de estudiantes universitarios fueron los motivos Epistémicos (M= 3.84), Responsabilidad y Proyecto (M= 3.62) y Autoría (M= 3.37).

Por el contrario, los menos empleados fueron el Rechazo a la Motivación Extrínseca (M= 2.52), Desmotivación por el Logro (M= 1.96) y Aversión al Estudio (M= 1.92).

Por tanto, se confirma la hipótesis de que los motivos más importantes por los que los alumnos estudian están más relacionados con motivaciones intrínsecas.

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA).

Factor	N	M	DT
Epistémico	1195	3.8435	.58439
Responsabilidad y Proyecto	1195	3.6286	.71682
Autoría	1195	3.3714	.83161
Asociativo	1195	3.0188	1.05731
Reactancia al Control Externo	1195	2.8247	.83602
Dependencia Social de Logro	1195	2.5779	.91402
Rechazo Motivación Extrínseca	1195	2.5295	.93504
Desmotivación por el Logro	1195	1.9638	.58332
Aversión al Estudio	1195	1.9290	.68560

Respecto a la segunda hipótesis, atendiendo a la Tabla 3 podemos ver que los Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) más empleados por toda la muestra de estudiantes universitarios fueron Valoración de Logros (M= 3.81), Descanso y Variación (M= 3.65) e Interconexión y Ampliación (M= 3.58).

Por el contrario, los menos empleados fueron los Hábitos de Interés y Concentración (M= 3.14), Descarga Ante Tensión (M= 2.49) y Relajación y Ánimo (M= 2.22).

Por consiguiente, no se confirma la hipótesis acerca de que las estrategias motivacionales más usadas son las que tienen que ver con estrategias de enganche motivacional.

**Tabla 3.** Estadísticos descriptivos Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME).

Factor	N	M	DT
Valoración de logros	1195	3.8176	.67076
Descanso y Variación	1195	3.6581	.81324
Interconexión y Ampliación	1195	3.5871	.81138
Actividad y Egoimplicación	1195	3.4443	.63145
Anticipación Facilitadora	1195	3.3454	.83145
Aproximación Gradual	1195	3.3285	.67575
Sentido Funcional	1195	3.2475	.82893
Superar las Dificultades Emocionales	1195	3.2157	.64620
Hábitos de Interés y Concentración	1195	3.1429	.74760
Descarga Ante Tensión	1195	2.4954	.79041
Relajación y Ánimo	1195	2.2251	.68725

La hipótesis tres se puede comprobar observando la Tabla 4, en donde los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) también muestran diferencias significativas respecto al rendimiento en estudiantes universitarios. Los resultados indican que los estudiantes con alto rendimiento cuentan con más motivos Epistémicos hacia el aprendizaje ( $t(257) = 4.306$ ;  $p < .001$ ), de Responsabilidad y Proyectos futuros ( $t(257) = 2.235$ ;  $p < .05$ ), mayor Autoría ( $t(257) = 3.603$ ;  $p < .001$ ) y

Dependencia Social de Logro ( $t(257) = 6.368$ ;  $p < .001$ ).

Por otro lado, los estudiantes con un bajo rendimiento presentan motivos Asociativos en el estudio ( $t(257) = -2.547$ ;  $p < .05$ ), mayor Aversión al Estudio ( $t(257) = -5.718$ ;  $p < .001$ ), Desmotivación por el Logro ( $t(257) = -3.406$ ;  $p < .001$ ) y Rechazo a la Motivación Extrínseca ( $t(257) = -4.034$ ;  $p < .001$ ).

Por ello, se cumple la hipótesis de que existen diferencias en los motivos por los que se estudia entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento.

**Tabla 4.** Diferencias de medias t student en Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) y rendimiento.

Factor	Rendimiento	N	X	DT	t(gl)	Sig.
Epistémico	Alto	137	4.0119	.56006	4.306 (257)	.000***
	Bajo	122	3.7053	.58501		
Asociativo	Alto	137	2.7372	1.01548	-2.547 (257)	.011*
	Bajo	122	3.0528	.97177		
Responsabilidad y Proyecto	Alto	137	3.7289	.71071	2.235 (257)	.026*
	Bajo	122	3.5340	.68930		
Aversión al Estudio	Alto	137	1.6296	.53602	-5.718 (257)	.000***
	Bajo	122	2.0809	.72886		
Desmotivación por el Logro	Alto	137	1.8111	.47698	-3.406 (257)	.001***
	Bajo	122	2.0471	.63440		
Autoría	Alto	137	3.5292	.81497	3.603 (257)	.000***
	Bajo	122	3.1749	.76086		
Dependencia Social de Logro	Alto	137	2.9969	.90109	6.368 (257)	.000***
	Bajo	122	2.3337	.75763		
Rechazo Motivación Extrínseca	Alto	137	2.2263	.74546	-4.034 (257)	.000***
	Bajo	122	2.6452	.92386		

Nota.  $p < .05$  (\*);  $p < .01$  (\*\*);  $p < .001$  (\*\*\*).

Respecto a la comprobación de la cuarta hipótesis se llevó a cabo atendiendo a la Tabla 5, donde podemos observar que los Hábitos y Estrategias Motivacionales para

el Estudio (HEME) muestran diferencias significativas en cuanto al rendimiento de los estudiantes universitarios. Los resultados señalan que los estudiantes con alto rendimiento presentan más Hábitos de Interés y Concentración ( $t(257) = 5.129$ ;  $p < .001$ ), Valoración de Logros ( $t(257) = 3.026$ ;  $p < .01$ ), Sentido Funcional ( $t(257) = 2.333$ ;  $p < .05$ ), Interconexión y Ampliación ( $t(257) = 3.252$ ;  $p < .001$ ) y Anticipación Facilitadora ( $t(257) = 4.328$ ;  $p < .001$ ).

Por otro lado, los estudiantes universitarios con bajo rendimiento presentaron más hábitos y estrategias motivacionales relacionadas con la Descarga Ante Tensión ( $t(257) = -3.373$ ;  $p < .001$ ) y Relajación y Ánimo ( $t(257) = -2.369$ ;  $p < .05$ ).

Por lo tanto, se confirma la hipótesis sobre la existencia de diferencias en las estrategias motivacionales entre los estudiantes con alto y bajo rendimiento.

**Tabla 5.** Diferencias de medias t student en Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) y rendimiento.

Factor	Rendimiento	N	X	DT	t(gl)	Sig.
Hábitos de Interés y Concentración	Alto	137	3.4237	.68749	5.129 (257)	.000***
	Bajo	122	3.0052	.61763		
Valoración de Logros	Alto	137	3.9161	.65582	3.026 (257)	.003**
	Bajo	122	3.6571	.72158		
Sentido Funcional	Alto	137	3.3759	.84174	2.333 (257)	.020*
	Bajo	122	3.1434	.75149		
Interconexión y Ampliación	Alto	137	3.7502	.80989	3.252 (257)	.001***
	Bajo	122	3.4299	.76966		
Anticipación Facilitadora	Alto	137	3.5847	.78365	4.328 (257)	.000***
	Bajo	122	3.1492	.83530		
Descarga Ante Tensión	Alto	137	2.3893	.78311	-3.373 (257)	.001***
	Bajo	122	2.7172	.77876		
Relajación y Ánimo	Alto	137	2.0766	.64495	-2.369 (257)	.019*
	Bajo	122	2.2664	.64181		

Nota.  $p < .05$  (\*);  $p < .01$  (\*\*);  $p < .001$  (\*\*\*)

La hipótesis cinco se comprobó observando la Tabla 6, donde se muestra que los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) presentan diferencias significativas respecto al género. Los resultados señalan que las mujeres presentan más motivos Epistémicos hacia el aprendizaje ( $t(1193) = -2.516$ ;  $p < .05$ ) y de Responsabilidad y Proyectos futuros ( $t(1193) = -5.294$ ;  $p < .001$ ).

En cambio, los hombres presentaron mayor Aversión al Estudio ( $t(1193) = 6.433$ ;  $p < .001$ ), Desmotivación por el Logro ( $t(1193) = 2.895$ ;  $p < .01$ ), Autoría ( $t(1193) = 3.152$ ;  $p < .01$ ), Reactancia al Control Externo ( $t(1193) = 5.356$ ;  $p < .001$ ) y Rechazo a la Motivación Extrínseca ( $t(1193) = 3.298$ ;  $p < .001$ ).

Por consiguiente, se cumple la hipótesis sobre la existencia de diferencias en los motivos por los que se estudia en función del género. Obteniendo las mujeres mejores resultados en los motivos de tipo intrínseco y los hombres resultados más centrados en motivación extrínseca.

**Tabla 6.** Diferencias de medias t student en Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) y género.

Factor	Género	N	X	DT	t(gl)	Sig.																																																															
Epistémico	1	251	3.7612	.54978	-2.516(1193)	.012*																																																															
	2	944	3.8654	.59161			Responsabilidad y Proyecto	1	251	3.4180	.74890	-5.294(1193)	.000***	2	944	3.6845	.69783	Aversión al Estudio	1	251	2.1723	.69826	6.433(1193)	.000***	2	944	1.8643	.66780	Desmotivación por el Logro	1	251	2.0583	.60200	2.895(1193)	.004**	2	944	1.9387	.57598	Autoría	1	251	3.5179	.83013	3.152(1193)	.002**	2	944	3.3325	.82808	Reactancia al Control Externo	1	251	3.0730	.83731	5.356(1193)	.000***	2	944	2.7587	.82360	Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***	2
Responsabilidad y Proyecto	1	251	3.4180	.74890	-5.294(1193)	.000***																																																															
	2	944	3.6845	.69783			Aversión al Estudio	1	251	2.1723	.69826	6.433(1193)	.000***	2	944	1.8643	.66780	Desmotivación por el Logro	1	251	2.0583	.60200	2.895(1193)	.004**	2	944	1.9387	.57598	Autoría	1	251	3.5179	.83013	3.152(1193)	.002**	2	944	3.3325	.82808	Reactancia al Control Externo	1	251	3.0730	.83731	5.356(1193)	.000***	2	944	2.7587	.82360	Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***	2	944	2.4837	.92624								
Aversión al Estudio	1	251	2.1723	.69826	6.433(1193)	.000***																																																															
	2	944	1.8643	.66780			Desmotivación por el Logro	1	251	2.0583	.60200	2.895(1193)	.004**	2	944	1.9387	.57598	Autoría	1	251	3.5179	.83013	3.152(1193)	.002**	2	944	3.3325	.82808	Reactancia al Control Externo	1	251	3.0730	.83731	5.356(1193)	.000***	2	944	2.7587	.82360	Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***	2	944	2.4837	.92624																			
Desmotivación por el Logro	1	251	2.0583	.60200	2.895(1193)	.004**																																																															
	2	944	1.9387	.57598			Autoría	1	251	3.5179	.83013	3.152(1193)	.002**	2	944	3.3325	.82808	Reactancia al Control Externo	1	251	3.0730	.83731	5.356(1193)	.000***	2	944	2.7587	.82360	Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***	2	944	2.4837	.92624																														
Autoría	1	251	3.5179	.83013	3.152(1193)	.002**																																																															
	2	944	3.3325	.82808			Reactancia al Control Externo	1	251	3.0730	.83731	5.356(1193)	.000***	2	944	2.7587	.82360	Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***	2	944	2.4837	.92624																																									
Reactancia al Control Externo	1	251	3.0730	.83731	5.356(1193)	.000***																																																															
	2	944	2.7587	.82360			Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***	2	944	2.4837	.92624																																																				
Rechazo Motivación Extrínseca	1	251	2.7018	.94968	3.298(1193)	.001***																																																															
	2	944	2.4837	.92624																																																																	

Nota. Hombres (1); Mujeres (2).

$p < .05$  (\*);  $p < .01$  (\*\*);  $p < .001$  (\*\*\*)

Respecto a la hipótesis seis, al atender a la Tabla 7 podemos observar que los Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) muestran diferencias significativas en cuanto al género. Los resultados señalan que las mujeres presentan más Hábitos de Interés y Concentración ( $t(1193) = -2.522$ ;  $p < .05$ ), Superación de las Dificultades Emocionales ( $t(1193) = -3.701$ ;  $p < .001$ ), Actividad y Egoimplicación ( $t(1193) = -6.198$ ;  $p < .001$ ), Valoración de Logros ( $t(1193) = -5.864$ ;  $p < .001$ ), Aproximación Gradual ( $t(366.172) = -8.655$ ;  $p < .001$ ) y Descarga Ante Tensión ( $t(1193) = -5.177$ ;  $p < .001$ ).

En cambio, los hombres presentaron diferencias significativas únicamente en Relajación y Ánimo ( $t(1193) = 2.589$ ;  $p < .05$ ).

Por tanto, se confirma la hipótesis sobre la existencia de diferencias en las estrategias motivacionales en función del género. Destacando las mujeres por un mayor uso de hábitos y estrategias motivacionales en el estudio en comparación con los hombres.

**Tabla 7.** Diferencias de medias t student en Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) y género.

Factor	Género	N	X	DT	t(gl)	Sig.
Hábitos de Interés y Concentración	1	251	3.0373	.73785	-2.522(1193)	.012*
	2	944	3.1709	.74806		
Superar las Dificultades Emocionales	1	251	3.0822	.64710	-3.701(1193)	.000***
	2	944	3.2512	.64165		
Actividad y Egoimplicación	1	251	3.2281	.63737	-6.198(1193)	.000***
	2	944	3.5018	.61759		
Valoración de Logros	1	251	3.5999	.68965	-5.864(1193)	.000***
	2	944	3.8754	.65393		
Aproximación Gradual	1	251	2.9924	.70576	-8.655(366.17)	.000***
	2	944	3.4179	.63880		
Descarga Ante Tensión	1	251	2.2683	.76867	-5.177(1193)	.000***

	2	944	2.5558	.78550		
Relajación y Ánimo	1	251	2.3247	.71425	2.589(1193)	.010*
	2	944	2.1986	.67782		

Nota. Hombres (1); Mujeres (2).

$p < .05$  (\*);  $p < .01$  (\*\*);  $p < .001$  (\*\*\*)

Por último, la hipótesis siete acerca de la existencia de correlaciones entre el rendimiento y los motivos y estrategias motivacionales se confirma, como podemos observar en la Tabla 8. Destacando por un lado en cuanto a los Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA), las correlaciones significativas entre rendimiento y motivos Epistémicos ( $r = .176$ ;  $p < .001$ ), Asociativos ( $r = -.127$ ;  $p < .001$ ), Responsabilidad y Proyecto ( $r = .072$ ;  $p < .05$ ), Aversión al Estudio ( $r = -.224$ ;  $p < .001$ ), Desmotivación por el Logro ( $r = -.157$ ;  $p < .001$ ), Autoría ( $r = .143$ ;  $p < .001$ ), Dependencia Social de Logro ( $r = .225$ ;  $p < .001$ ) y Rechazo Motivación Extrínseca ( $r = -.167$ ;  $p < .001$ ).

Y por otro lado, respecto a los Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME), existen correlaciones significativas entre rendimiento y Hábitos de Interés y Concentración ( $r = .152$ ;  $p < .001$ ), Valoración de Logros ( $r = .116$ ;  $p < .001$ ), Sentido Funcional ( $r = .103$ ;  $p < .05$ ), Interconexión y Ampliación ( $r = .143$ ;  $p < .001$ ), Anticipación Facilitadora ( $r = .122$ ;  $p < .001$ ), Descarga Ante Tensión ( $r = -.099$ ;  $p < .01$ ) y Relajación y Ánimo ( $r = -.092$ ;  $p < .01$ ).

**Tabla 8.** Correlaciones entre rendimiento y Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA) y Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME).

Factor	Rendimiento (n=797)	
Epistémico	Correlación de Pearson	.176
	Sig.	.000***
Asociativo	Correlación de Pearson	-.127
	Sig.	.000***
Responsabilidad y Proyecto	Correlación de Pearson	.072
	Sig.	.043*

Aversión al Estudio	Correlación de Pearson	-.224
	Sig.	.000***
Desmotivación por el Logro	Correlación de Pearson	-.157
	Sig.	.000***
Autoría	Correlación de Pearson	.143
	Sig.	.000***
Dependencia Social de Logro	Correlación de Pearson	.225
	Sig.	.000***
Reactancia al Control Externo	Correlación de Pearson	.010
	Sig.	.788
Rechazo Motivación Extrínseca	Correlación de Pearson	-.167
	Sig.	.000***
Hábitos de Interés y Concentración	Correlación de Pearson	.152
	Sig.	.000***
Superar las Dificultades Emocionales	Correlación de Pearson	.056
	Sig.	.113
Actividad y Egoimplicación	Correlación de Pearson	.051
	Sig.	.153
Valoración de Logros	Correlación de Pearson	.116
	Sig.	.001***
Sentido Funcional	Correlación de Pearson	.103
	Sig.	.004*
Interconexión y Ampliación	Correlación de Pearson	.143
	Sig.	.000***
Aproximación Gradual	Correlación de Pearson	-.042
	Sig.	.232
Anticipación Facilitadora	Correlación de Pearson	.122
	Sig.	.001***
Descarga Ante Tensión	Correlación de Pearson	-.099
	Sig.	.005**
Descanso y Variación	Correlación de Pearson	-.046
	Sig.	.199

Relajación y Ánimo	Correlación de Pearson	-.092
	Sig.	.009**

Nota.  $p < .05$  (\*);  $p < .01$  (\*\*);  $p < .001$  (\*\*\*)

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Al analizar los resultados de nuestro estudio se demuestra la existencia de relaciones entre rendimiento y algunos motivos y estrategias motivacionales, de tal manera que, hemos observado que los estudiantes con alto rendimiento se caracterizan por estar motivados a estudiar porque disfrutan aprendiendo, consideran que lo que aprenden tiene interés y utilidad, presentan mayor facilidad para concentrarse en las tareas y predisposición para llevar a cabo una ampliación de los contenidos y un estudio autónomo. Por tanto, los resultados estarían en la línea de los obtenidos por Reeve (2002) y Pintrich y De Groot (1990), quienes exponen que los estudiantes intrínsecamente motivados tienen más éxito en el ámbito académico.

En relación con la idea de autonomía, Deci y Ryan (1985) señalan que puede estar muy influida por el contexto de aprendizaje. Así, contextos donde el estudiante no esté sometido a presiones externas y que potencien la autonomía, fomentarán la motivación intrínseca y por tanto el rendimiento. Este planteamiento es apoyado por una revisión de estudios realizada por Reeve (2002) donde comprobó que los estudiantes que presentan una motivación más autónoma tienen mayores posibilidades de tener éxito en el contexto académico que aquellos estudiantes con una motivación más dirigida.

Los estudiantes con alto rendimiento destacan por tener un gran sentido de la responsabilidad y una orientación hacia el logro de metas futuras. Esto conecta con la teoría de perspectiva de meta de Elliot y Dweck (1988), en la que dichas metas en los alumnos con alto rendimiento parecen dirigirse hacia metas de dominio, al centrarse en el valor intrínseco del aprendizaje y mostrar una gran implicación en el estudio, por lo que creen que el esfuerzo y el resultado del aprendizaje están relacionados.

Algunas de estas características, como el tener interés acerca del tema de estudio

y el construir, profundizar y relacionar los conocimientos son mencionadas por Henríquez (2007) como representativas del estilo de aprendizaje profundo también relacionado con la motivación intrínseca.

Los estudiantes de bajo rendimiento se caracterizan por sentir desinterés o desagrado por el estudio al verlo como una actividad impuesta, que requiere esfuerzo y sin ningún atractivo en sí misma. Tampoco se sienten motivados a estudiar por obtener logros ni adquirir nuevos conocimientos. Enlazándolo con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1980, 1985), parecen mostrar un perfil de amotivación, situándose en un extremo del continuo de la autodeterminación, que abarca los diferentes niveles de motivación, desde la amotivación, pasando por los diferentes tipos de motivación extrínseca, hasta la motivación intrínseca. En esta línea, Hardre y Reeve (2003) observaron una evidente interrelación entre el rendimiento percibido e intenciones de continuar estudiando, por lo que este perfil amotivacional de los estudiantes con bajo rendimiento facilita el abandono académico.

Otro aspecto en el que se basa nuestro estudio es ver si existen diferencias en los motivos por los que se estudia y en el uso de estrategias motivacionales en cuanto al género. Los resultados señalan perfiles motivacionales diferentes entre hombres y mujeres.

Las mujeres presentan en mayor medida motivos intrínsecos para estudiar, como el querer estudiar para adquirir nuevos conocimientos y para lograr metas futuras, destacando el sentido de la responsabilidad. Mientras que en los hombres lo que más predomina es el desinterés o rechazo al estudio por percibirlo como una actividad impuesta, queriendo realizar el mínimo esfuerzo y centrándose en metas a corto plazo.

Asimismo, las mujeres destacan por un mayor uso de estrategias motivacionales en el estudio, caracterizándose por superar las dificultades emocionales y presentar interés y concentración en la materia. Además, tienden a realizar un aprendizaje más activo, que despierta y mantiene la motivación por el estudio, a la vez que valoran los logros que van alcanzando.

En cambio, los hombres únicamente destacan por un mayor uso de las

estrategias de relajación y ánimo.

Las diferencias encontradas entre hombres y mujeres se pueden deber a la socialización diferencial que reciben las personas en función del sexo asignado al nacer, la cual según Matud (2021) está presente a lo largo de toda la vida, sobre todo en la edad adulta donde existe mayor presión por ocupar roles diferenciados. Esta socialización consiste en inculcar valores, creencias, metas futuras, estereotipos y roles determinados según el género, y es llevada a cabo tanto por los núcleos más cercanos a las personas, la propia familia, como por el colegio o los medios de comunicación. De esta forma, la tipificación social del género, como bien señalaban Bussey y Bandura (2004) es el principal determinante de distinciones entre géneros en cuanto a las percepciones que cada persona tiene de sí misma y de los otros, la vida social, las oportunidades y limitaciones a nivel social y laboral, etc.

Por lo tanto, este trato diferencial por género puede explicar los resultados hallados recayendo en una mayor presión social sobre las mujeres por tener valores centrados en el logro de metas, como la responsabilidad, el esfuerzo y la orientación hacia la tarea, teniendo que centrarse en obtener buenos resultados a nivel académico para conseguir labrarse un buen futuro y llegar a ser independientes. De esta forma, estos aspectos podrían haberse visto más potenciados en los últimos años, con el objetivo de conseguir una igualdad de género, pero suponiendo una educación diferencial, ya que dichos valores no son enfatizados en la misma medida en los hombres. Todo ello explica la mayor tendencia hacia la motivación intrínseca, a alcanzar metas futuras y sentido de la responsabilidad que reflejan las chicas en los resultados de nuestro trabajo.

Por el contrario, a los hombres se les fomentan valores que enfatizan la confianza en sí mismos, la relajación, la autoría y el centrarse en metas a corto plazo. Lo cual es coherente con los resultados encontrados donde los chicos destacan por el desinterés hacia el aprendizaje, no presentar motivación para lograr metas a largo plazo y recurrir a más técnicas de relajación y ánimo.

La principal pregunta que nos planteamos para concluir este trabajo es: ¿cómo

mejorar la motivación intrínseca que se relaciona con el rendimiento?

Tal y como hemos analizado, una de las claves está en el grado de autonomía frente a la dependencia y enseñanza dirigida. Los métodos de aprendizaje para incrementar la motivación intrínseca deberían estar más centrados en el papel protagonista del estudiante, esto es, más en el “hacer”, más en la “práctica”, más en la “utilidad” y más en el “contexto profesional”. Dichos aspectos, están relacionados con el concepto de “aprendizaje significativo” defendido por Ausubel (1976), que se caracteriza por centrarse en los conocimientos previos y en la experiencia que tiene la persona y a partir de ellos continuar con la enseñanza. También, atiende, a los núcleos de interés que tenga el alumno, aspecto que promueve la motivación y se centra en la transferencia, aplicabilidad y utilidad de los contenidos impartidos a la vida real, para ello los conecta con ejemplos o experiencias reales. Además, dicho contenido debe ser relevante, coherente y estar bien estructurado. Por lo tanto, estas características promueven una mayor motivación por aprender que podrían derivar en un aumento del rendimiento académico en el alumnado.

## **6. BIBLIOGRAFÍA.**

Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31-46.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychology Review*, 64, 359-372.

Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. New York: Van Nostrand.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.

Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance.

Current Psychology, 23 (3), 189-202.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of personality change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bueno, J. A. (1995). Motivación y aprendizaje. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 227-255). Barcelona: Marcombo.

Bussey, K., y Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of gender development and functioning. En A. H. Eagly, A. E., Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Gender* (pp. 92-119). Nueva York: The Guilford Press.

Cokley, K. O. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288, vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press.

Domínguez, E. G. (2010). *Motivación y satisfacción con la vida: rol del autoconcepto físico* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158248>

Elliot, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Hardre, P., y Reeve, J. (2003). A motivational model of rural student's intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 345-356.

Henriquez, A. J. (2007). Construcción, desarrollo y validación de un cuestionario de inicio, persistencia, expectativas de cambio y expectativas de abandono de los estudios universitarios (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=1474>

Hernández, P., y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.

Jones, M. R. (1955). Introduction. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 7-10). Lincoln: University of Nebraska Press.

Lent, R. W., López, F. G., Brown, S. D., y Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 292-308.

Matud, M. P. (2021). *Psicología del género*. La Laguna: Drago.

McClelland, D. A., Atkinson, J. W., Clark, R. A., y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crafts.

Murray, H. A. (1964). *Exploración de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3 (3), 177-194.

Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 183- 203). Rochester: The University of Rochester Press.

Reynolds, D. (1988). British school improvement research: The contribution of qualitative studies. *International Journal of Qualities Studies in Education*, 1 (2), 143-154.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L., y Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393.

Soenens, B., y Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (pp. 271-360). Toronto: Academic Press.

Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1999). Self determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally-controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76 (2), 483-501.

## 7. ANEXOS.

### 7.1. Anexo 1. Cuestionario sobre Motivos Diferenciales en el Estudio y en el Aprendizaje (MODA).

#### 52.-MO.1EPI MO1.EPISTÉMICO

Items que lo constituyen y su saturación:

1<sup>o</sup> 2<sup>o</sup> 7- 10- 13<sup>o</sup> 14 25<sup>o</sup> 28 30 31- 34- 36-

Definición: Interés por el estudio basado en el deseo de saber y en el disfrute hacia el propio aprendizaje.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia porque gusta descubrir nuevas cosas (1<sup>o</sup>).
- Se estudia para entender como está hecho el mundo y la vida (13<sup>o</sup>).
- Se estudia porque se disfruta aprendiendo (25<sup>o</sup>).
- Se estudia para demostrarse a sí mismo que se es capaz de conseguir lo que se propone (2).
- Se estudia porque casi todo lo que se aprende resulta interesante (7-).
- Se estudia aunque sea algo que venga impuesto (10-).
- Se estudia pensando que se va haciendo camino en la vida y construyendo un futuro con éxito (14).
- Se estudia con el interés de hacer con cuidado y precisión lo que hay que estudiar (28).
- Se estudia con el interés de hacerse preguntas y generando por sí mismo nuevas ideas (30).
- Se estudia porque la curiosidad por conocer o saber es abundante (31-).
- Se estudia aunque estudiar suponga esfuerzo (34-).
- Se estudia, no limitándose a leer o a estudiar sólo lo que se indica (36).

#### 53.-MO2.ASOC MO2.ASOCIATIVO

Items que lo constituyen y su saturación:

3<sup>o</sup> 9- 15<sup>o</sup> 21- 27<sup>o</sup> 33-<sup>o</sup>

Definición: Interés por el estudio cuando se hace en compañía de otros.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia a gusto si se hace en compañía de otros (3<sup>o</sup>).
- Apece estudiar en compañía de otros (9- 21-).
- Se prefiere estudiar en compañía de los demás para poder comentar ideas y conocimientos (15-<sup>o</sup>).
- Se prefiere estudiar con los demás porque es divertido (27<sup>o</sup>).
- No se prefiere estudiar solo (33-<sup>o</sup>).

#### 54.-MO3.RESP MO3.RESPONSABILIDAD Y PROYECTO

Items que lo constituyen y su saturación:

2, 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup>, 14, 16<sup>o</sup>, 17<sup>o</sup>, 28, 36

Definición: Interés por el estudio pensando en el sentido de la obligación, de la responsabilidad, de las metas futuras y de la propia capacidad de logro.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia pensando en tener un título o profesión en el futuro (5<sup>o</sup>).
- Se estudia porque hay que trabajar y ser responsable (16<sup>o</sup>).
- Se estudia porque hay obligación de hacerlo (4<sup>o</sup>).
- Se estudia para aprobar y sacar buenas notas (17<sup>o</sup>).
- Se estudia para demostrarse a sí mismo que se es capaz de conseguir lo que se propone (2).
- Se estudia pensando que se va haciendo camino en la vida y un futuro con éxito (14).
- Se estudia con el interés de hacer con cuidado y precisión lo que se ha de estudiar (28).
- Se estudia sin limitarse a leer o estudiar lo que se indica (36).

55.-MO4.REAC MO4.AVERSIÓN AL ESTUDIO

Items que lo constituyen y su saturación:

7 10\* 11\* 12 19 20

Definición: Desinterés y desagrado por el estudio en tanto en cuanto supone una actividad obligada y que no tiene atractivo en sí misma, ni si quiera pensando en los resultados a conseguir. Por lo que genera un rechazo hacia el estudio en general, considerándolo como algo impuesto y aburrido dentro de un sistema establecido.

Estrategias consistentes en:

- Desagrada estudiar porque es algo que viene impuesto (10\*).
- No resulta estimulante, para estudiar, poder sacar buenas notas (11\*).
- Resulta aburrido casi todo lo que se estudia (7).
- Disgusta el estudiar porque obliga a pensar (12).
- Resulta poco atractivo lo que se estudia (19).
- Existe poco interés en alcanzar o conseguir algo cuando se estudia (20).

56.-MO5.DESM MO5.DESMOTIVACIÓN POR EL LOGRO.

Items que lo constituyen y su saturación:

8\* 12 20 24 31\* 32

Definición: Desinterés por el estudio en tanto en cuanto no existe motivación por obtener logros ni por perfeccionarse, ni por esforzarse mentalmente, conduciendo a una actitud apática hacia el estudio.

Estrategias consistentes en:

- No se plantea el que en el futuro se pueda obtener éxito, prestigio o reconocimiento social (8\*).
- Se muestra escasa curiosidad por conocer o saber (31\*).
- Disgusta estudiar porque obliga a pensar (12).
- Se muestra poco interés o conseguir algo cuando se estudia (20).
- Disgusta estudiar cuando se tiene que relacionar, investigar o buscar causas de las cosas (24).
- Se muestra poco interés en ser capaz de dominar y perfeccionar lo que se intenta (32).

57.-MO6.AUTO MO6.AUTORÍA

Items que lo constituyen y su saturación:

6 18\* 30\*\*

Definición: Interés por el estudio en tanto en cuanto supone una actividad en la que el sujeto es actor y autor, haciéndose preguntas, generando nuevas ideas, imaginando o investigando por sí mismo.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia con el interés de hacerse preguntas y generando por sí mismo nuevas ideas (30\*\*).
- Se estudia con el interés de ponerse a pensar e imaginar cosas sobre lo que se estudia (18\*).
- Se estudia con el interés de pensar e investigar por sí mismo (6).

58.-MO7.DSOC MO7.DEPENENCIA SOCIAL DE LOGRO

Items que lo constituyen y su saturación:

17 26\*\* 29\*\*

Definición: Interés por el estudio en tanto en cuanto se supone una actividad de competitividad en evaluación comparativa con los otros, o bien, un medio para obtener aprobaciones y valoraciones de los demás. En ambos casos, la motivación fundamental tiene que ver con dependencia y necesidad de valoración social.

Estrategias consistentes en:

- Se estudia imaginando que se va a obtener mejores resultados que los demás (26\*\*).
- Se estudia imaginando obtener aprobaciones de los demás o algún premio (29\*\*).
- Se estudia para aprobar y sacar buenas notas (17).

24

**59.-MO8.CONT MO8.REACTANCIA AL CONTROL EXTERNO**

Items que lo constituyen y su saturación:

22\*\* 23\* 24

Definición: Desagrado o rechazo a tener que estudiar cuando viene presionado o exigido desde fuera bien como norma u obligación, bien como premio o bien como esfuerzo especial.

Estrategias consistentes en:

- Se muestra desagrado hacia el estudio, si se siente obligado hacerlo (22\*\*).
- No resulta atractivo el estudio, si es por recibir premios (23\*).
- Disgusta estudiar, si se exige relacionar, investigar o buscar causas de las cosas (24).

**60.-MO9.NOME MO9.RECHAZO MOTIVACION EXTRINSECA**

Items que lo constituyen y su saturación:

20 34 35\*\*

Definición: Desinterés o molestia por el estudio en tanto en cuanto se plantea, no como un valor en sí mismo, es decir el valor de conocer, sino como un medio para obtener beneficios o ventajas ajeno: mismo, o como algo que exige esfuerzo personal. Por lo tanto, todo esto significa un planteamiento "purista" y con poco sentido de la realidad.

Estrategias consistentes en:

- Fastidia estudiar cuando se piensa en calificaciones o notas (35\*\*).
- Se muestra desinterés en alcanzar o conseguir algo cuando se estudia (20).
- Fastidia estudiar porque supone esfuerzo (34).

## 7.2. Anexo 2. Cuestionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME).

**41.-H1.CONCE HÁBITOS DE INTERÉS Y CONCENTRACIÓN**

Items que lo constituyen y su saturación:

1\*\* 2-\* 3\* 4-\* 5\* 6\*\* 7\*\* 8\*

Definición: Tendencia o hábito a sentir interés y concentrarse intensamente en la materia de estudio, hasta el punto de olvidarse del tiempo, evitando poner excusas al enfrentarse al trabajo, o a preocuparse por otros asuntos, permaneciendo, más bien, sereno, relajado y motivado por el aprendizaje.

Estrategias consistentes en:

- Sentir reacciones de atracción, agrado, entusiasmo o interés hacia las materias de estudio y no, de fobia o desagrado (1\*\*,2\*\*).
- Concentrarse intensamente en el estudio (6\*\*).
- Centrarse en lo que se está haciendo y no desviarse, atendiendo a cosas distintas que no tienen que ver con el estudio (7\*\*).
- Evitar ponerse excusas para no estudiar cuando cuesta hacerlo(3\*\*).
- Olvidarse de otros problemas o intereses que puedan distraer cuando se está estudiando (4\*\*).
- Estar relajado y sereno, no, inquieto, cuando se está estudiando (5\*\*).
- Interesarse tanto por lo que se está estudiando, que se llega a olvidar del tiempo (8\*\*).

**42.-H2.SUPE SUPERAR LAS DIFICULTADES EMOCIONALES**

Items que lo constituyen y su saturación:

13\*\*,14\*\*, 15\*, 17, 18\*, 20, 31, 37

Definición: Hábito o estrategias de buscar, ante los estados emocionales negativos (ansiedad, desganancia, fobia, preocupaciones o problemas), alternativas para neutralizar esas interferencias emocionales y potenciar sentimientos positivos hacia el estudio (analizar las causas, imaginar ideas o situaciones positivas, producir saturación con las ideas problemáticas, usar técnicas de relajación).

Estrategias consistentes en:

- Analizar las causas para tranquilizarse, cuando surge desganancia o se cruzan otros intereses o problemas (13\*\*).
- Imaginar ideas positivas cuando surge desganancia o fobia (14\*\*).

- Considerar situaciones o materiales agradables de estudio para animarse, cuando se tiene pocas ganas de estudiar (15").
- Intentar suscitar ideas agradables, cuando surgen preocupaciones o problemas que impiden estudiar (18").
- Dar todas las vueltas posibles a las preocupaciones que surgen, hasta agotarlas y cansarse de ellas, y luego, ponerse a estudiar (17).
- Emplear técnicas de relajación, antes de ponerse a estudiar, cuando se está muy activo o excitado (20).
- Considerar que lo que se va a aprender puede servir para ser más culto, o tener más éxito social (31).
- Estimularse a sí mismo, diciéndose cosas positivas, cuando se va consiguiendo lo que uno se propone.(37).

#### 43.- H3.ACTIV. ACTIVIDAD Y EGOIMPLICACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

21 22\* 32 41\* 42\*\* 43\* 44

Definición: Hábitos o estrategias para realizar un aprendizaje activo, que despierte y mantenga la motivación hacia el estudio.

Estrategias consistentes en:

- Hacerse preguntas sobre las cuestiones que se están estudiando, para aclararse y profundizar más en los temas (42\*\*)
- Desarrollar esquemas, ideas o gráficas sobre el tema antes de verlo, cuando se siente desgana hacia el estudio, resultando entretenido y estimulando a estudiar (22\*)
- Usar técnicas activas de estudio (subrayar, anotar, escribir) para mantener el interés mientras se estudia (41\*).
- Hacer todo tipo de cuestiones, valoraciones o ampliaciones sobre lo que se está estudiando (43\*)
- "Ojear" el tema para dejarlo un tiempo "flotando" en la mente, cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio, pues suele terminar empujando a estudiar (21).
- Plantearse retos a sí mismo antes de estudiar, para motivarse, como por ejemplo, "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página (x)"(32).
- Poner ejemplos o aplicar a la realidad las cuestiones que se están estudiando (44).

#### 44.- H4.VALOR VALORACIÓN LOGROS

Items que lo constituyen y su saturación:

30, 31, 37\*, 38\*\*, 39\*, 40\*, 41

Definición: Hábitos o estrategias para estimularse, valorar o sentir agrado ante los logros conseguidos o ante los logros que se puede conseguir

Estrategias consistentes en:

- Procurar sentir satisfacción cuando se consigue aprender lo estudiado (38\*\*).
- Estimularse a sí mismo, diciéndose cosas positivas, cuando se va consiguiendo lo que uno se propone (37\*).
- Procurar terminar el estudio con una situación de agrado, para tener un buen recuerdo en la siguiente sesión de estudio (39\*).
- Valorar los logros obtenidos y lo que se ha aprendido después de estudiar (40\*).
- Considerar, antes de empezar a estudiar, que cuanto más se aprende, más seguridad y poder se va a conseguir con ello (30)
- Considerar que lo que se va a aprender puede servir para ser más culto, o tener más éxito social (31).
- Usar técnicas activas de estudio (subrayar, anotar, escribir) para mantener el interés mientras se estudia (41).

#### 45.- H5.SENTI SENTIDO FUNCIONAL

Items que lo constituyen y su saturación:

28<sup>\*\*\*</sup> 29<sup>\*\*\*</sup> 30 31

**Definición:** Hábitos o estrategias para encontrar valor en lo que se va a estudiar, especialmente viendo la importancia, utilidad o aplicabilidad del tema.

**Estrategias consistentes en:**

- Considerar la importancia, interés o aplicabilidad de lo que se va a estudiar (28<sup>\*\*\*</sup>).
- Plantearse la utilidad de lo que se va a estudiar: ¿Qué importancia tiene? ¿Para qué me sirve? ¿Qué utilidad encuentro con ello? (29<sup>\*\*\*</sup>)
- Considerar, antes de empezar a estudiar, que cuanto más se aprende, más seguridad y poder se va a conseguir con ello (30)
- Considerar que lo que se va a aprender puede servir para ser más culto, o tener más éxito social (31).

#### 46.- H6.CONEX INTERCONEXIÓN Y AMPLIACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

26<sup>\*\*\*</sup> 27<sup>\*\*\*</sup> 43 44<sup>\*</sup>

**Definición:** Hábitos o estrategias para conectar lo que se estudia con las experiencias, con los propios intereses, con casos o ejemplos de la realidad o con otras fuentes, ampliaciones y consideraciones personales.

**Estrategias consistentes en:**

- Conectar lo que se va a estudiar con cosas que ya se sabe o con experiencias tenidas en relación con el tema (26<sup>\*\*\*</sup>).
- Conectar los temas que se van a estudiar con los propios intereses (27<sup>\*\*\*</sup>).
- Tender a poner ejemplos o aplicar a la realidad las cuestiones que se están estudiando (44<sup>\*</sup>).
- Hacer todo tipo de cuestiones, valoraciones o ampliaciones sobre lo que se está estudiando (43).

#### 47.- H7.APROX APROXIMAC.GRADUAL

Items que lo constituyen y su saturación:

19<sup>\*</sup> 21 23 24<sup>\*</sup> 25<sup>\*\*\*</sup> 32 36

**Definición:** Hábitos o estrategias para facilitar el acercamiento hacia el estudio, cuando existen pocas ganas para estudiar, comenzando por lo más fácil, por lo más atractivo, por lo superficial, por el contacto físico con los materiales, etc., hasta conseguir autoimplicarse.

**Estrategias consistentes en:**

- Comenzar por lo más fácil o atractivo para animarse cuando no se tiene ganas de estudiar (25<sup>\*\*\*</sup>).
- Dejar "aparcados" los problemas que se tienen, diciéndose a mi mismo que los retomará cuando termine de estudiar, o en otra ocasión (19<sup>\*</sup>).
- "Picotear", mirando las partes más agradables y sencillas, para facilitar la tarea, cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio (24<sup>\*</sup>).
- "Ojea" el tema para dejarlo un tiempo "flotando" en la mente con la intención de verse empujado a estudiar cuando se siente desgana o desagrado hacia el estudio(21).
- Abrir los libros y ordenar los materiales, aunque no se vaya a estudiar, para favorecer el "calentamiento" y la aproximación al estudio, cuando se siente desganas o desagrado hacia el estudio (23).
- Plantearse retos a si mismo antes de estudiar, para motivarse, como por ejemplo, "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página (x)"(32).
- Distribuir las dificultades en el estudio para ir resolviéndolas "paso a paso" (36).

21

#### 48.- HB.ANTIC ANTICIPACIÓN FACILITADORA

Items que lo constituyen y su saturación:

9-\*, 10\*\*, 11-\*\*, 12

**Definición:** Hábitos o estrategias para pensar o imaginar que uno es capaz de aprender lo que se propone, planteándose, al mismo tiempo, metas realistas.

**Estrategias consistentes en:**

- Tender a pensar que se es capaz de aprender lo que se tiene que estudiar (10\*\*).
- Tender a pensar que si se esfuerza, generalmente, se consigue aprender fácilmente lo que se quiere (11-\*\*)
- Tender a imaginar que lo que se va a estudiar es fácil y sencillo (9-\*)
- Tender a ser realista al estudiar, planteándose metas que se suelen cumplir (12)

#### 49.- H9.DESCA DESCARGA ANTE TENSIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

16\*\* 17\* 23

**Definición:** Hábitos o estrategias para descargar la tensión, a través de la expresión gráficomotriz o produciendo saturación, dando vueltas por un tiempo a las cuestiones problemáticas.

**Estrategias consistentes en:**

- Procurar hacer dibujos o garabatos, cuando se tienen preocupaciones, problemas, que impiden estudiar, hasta descargar con ello la tensión (16\*\*).
- Dar, durante un rato, todas las vueltas posibles a las cuestiones que suponen preocupaciones que impiden estudiar, hasta agotarlas y saturarse, y luego, ponerse a estudiar (17\*).
- Procurar abrir los libros y ordenar los materiales, aunque no vaya a estudiar, cuando se siente desganado o desagradado hacia el estudio, para favorecer el "calentamiento" y aproximación al estudio (23)

#### 50.- H10.DESC DESCANSO Y VARIACIÓN

Items que lo constituyen y su saturación:

34\*\* 35\*\* 36

**Definición:** Hábitos o estrategias para mantener el interés por lo que se estudia, haciendo descansos, pausas, cambiando de actividad o resolviendo las dificultades "paso a paso".

**Estrategias consistentes en:**

- Hacer descansos o pausas durante el estudio (34\*\*).
- Cambiar de actividad para mantener el interés por lo que se estudia (35\*\*).
- Distribuir las dificultades en el estudio para ir resolviéndolas "paso a paso" (36)

#### 51.- H11.RELA RELAJACIÓN Y ÁNIMO

Items que lo constituyen y su saturación:

20\* 32- 33-

**Definición:** Hábitos o estrategias para serenarse y animarse, utilizando técnicas de relajación, planteándose retos o proponiéndose premios posibles antes de empezar a estudiar.

**Estrategias consistentes en:**

- Emplear técnicas de relajación, antes de ponerse a estudiar, cuando se está muy activo o excitado (20\*)
- Plantearse retos a sí mismo antes de estudiar, para motivarse, como por ejemplo, "me lo aprenderé antes de media hora", "hoy voy a llegar hasta la página (x)" (32-).
- Proponerse premios si se alcanza una meta establecida, para estimularse así a estudiar. Por ejemplo, "si logro estudiar esto, por la tarde iré al cine" (33-).