

Motivación escolar y aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria*

Laura Abellán Roselló

labellan@uji.es

Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología

Universidad Jaime I (España)

Resumen: Se analizó cómo se genera la motivación de los alumnos de secundaria y cómo esta va evolucionando a lo largo del curso, tomando como referencia el Modelo de Calidad de la Situación Educativa (MOCSE). La muestra está compuesta por 31 profesores de Educación Secundaria. Fue administrado un cuestionario cualitativo a final de curso, cumplimentado por el profesorado, para medir la implicación de los estudiantes y su motivación en el proceso de aprendizaje. Las implicaciones de este estudio en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria contribuyen a elevar la intención de aprender de los alumnos.

Palabras clave: Motivación; modelo instruccional; Educación Secundaria; calidad educativa.

* Recibido: 28 febrero 2018/ Aceptado: 13 mayo 2018.

School motivation and learning in Compulsory Secondary Education

Abstract: Based on the Educational Situation Quality Model (MOCSE) (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Doménech, Gómez & Lloret, 2014), this study examines Spanish secondary school students' motivation and how it was developing along the course. The sample consisted of 31 teachers. A questionnaire was handed out at the third part of the course by the teachers. Another was conducted at the end of the academic year to measure students' involvement in their learning process. These findings can provide certain keys to increase the intention to learn in secondary education.

Key words: Motivation; instructional model; Secondary education; quality education.

Introducción

Aunque la mayoría de los especialistas coinciden en definir la motivación como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993; Bueno, 1995; McClelland, 1989), estos discrepan a la hora de explicar cómo se genera, qué componentes o qué variables engloba, e incluso, en la terminología utilizada. Los autores, en un intento de precisar el significado del constructo genérico "motivación", han utilizado distintos vocablos, tales como conación, volición, intención conductual, etc. Los autores Snow, Corno y Jackson (1996) diferencian entre estado motivacional predecisional y postdecisional del sujeto, a este último lo denominan "intención" o volición.

El estado postdecisional hace referencia a que el sujeto ya ha tomado la decisión de iniciar una conducta orientada a un fin. En el contexto escolar significaría que el estudiante ya ha tomado la decisión de realizar determinadas conductas (o no) orientadas a alcanzar los objetivos de aprendizaje programados. Para estos autores (Snow, Corno y Jackson, 1996) la intención o volición es el estado motivacional que mejor predice la conducta humana.

Siguiendo esta propuesta, en este estudio se ha utilizado el término "intención de aprender" para referirse al estado motivacional postdecisional del escolar como paso previo a la iniciación y ejecución de determinadas conductas orientadas a alcanzar los objetivos de aprendizaje de la materia. Cabe recordar que para que exista aprendizaje es condición necesaria que la intencionalidad del estudiante por aprender esté activada durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, desde su inicio hasta su finalización.

El Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE)

Este estudio se basa en el "*Modelo de Calidad de Situación Educativa*" desarrollado por Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Doménech, Gómez & Lloret, 2014). Es un modelo instruccional que trata de explicar, de forma coherente, el funcionamiento de una situación educativa formal (o grupo-clase), organizando y analizando las principales variables que intervienen en el aprendizaje escolar, así como las relaciones que mantienen entre ellas. Además de ofrecer un marco explicativo capaz de pronosticar el aprendizaje y rendimiento escolar, proporciona una guía de actuación para el profesorado, orientada a mejorar la motivación escolar y la calidad del aprendizaje. El modelo adaptado, aplicado al alumno, que se ha tomado como referencia para desarrollar este estudio se representa en las Figuras 1 y 2.

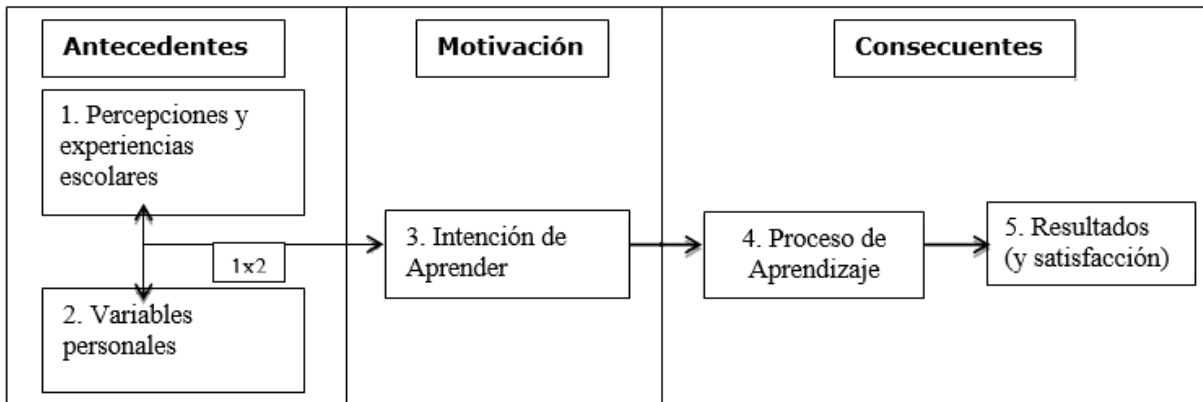


Figura 1. Estructura simplificada del Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE) aplicado al alumno (adaptada de Doménech, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Doménech, Gómez & Lloret, 2014).

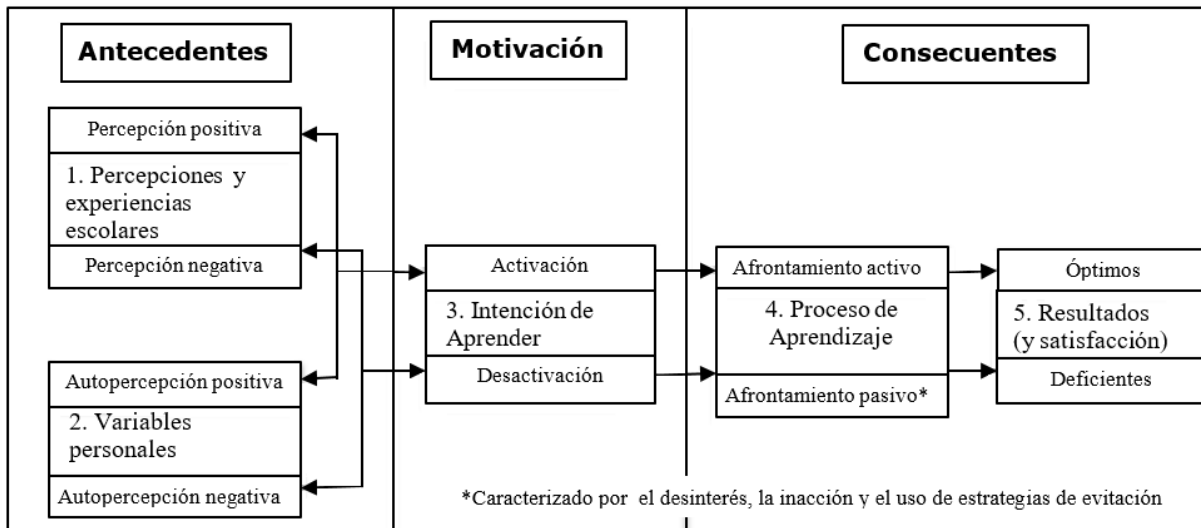


Figura 2. Estructura bipolar del Modelo de Calidad de Situación Educativa (MOCSE) aplicado al alumno (adaptado de Doménech, 2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Doménech, Gómez & Lloret, 2014).

Como se puede observar en las Figuras 1 y 2, el modelo está formado por cinco bloques de variables que pivotan alrededor de la intención de aprender y que se agrupan en tres dimensiones, que mantienen entre ellas relaciones de causa-efecto: Antecedentes (de la motivación), motivación y consecuentes (de la motivación). La cadena causal formada por dichas dimensiones indica que:

A) Los antecedentes (formados por los bloques 1 y 2) tienen un efecto sobre la motivación (definida y concretada a través de la intención de aprender), lo cual significa que cuanto más positivas sean las percepciones que el alumno tenga de los elementos clave de la clase (profesor, materia, compañeros, evaluación, etc.) y de sus

propias capacidades para aprender, más intensa y poderosa será la intención de aprender, y viceversa (Doménech, 2013).

Desde el inicio del proceso educativo, el alumno (también el profesor) realiza dos evaluaciones: por una parte evalúa los elementos de la situación educativa, representados por el bloque 1, que para él son clave en su aprendizaje (profesor, relación con compañeros, contenido-materia y evaluación) y, por otra, evalúa los recursos personales (conocimientos previos, autoeficacia académica, etc.) que posee, representados por el bloque 2, para hacer frente a dicha situación educativa. Ambas evaluaciones proporcionan información al alumno sobre aspectos tales como: su capacidad y probabilidades de éxito, el grado de exigencia establecido por el profesor para superar la asignatura, las dificultades que previsiblemente va a encontrar durante su proceso de aprendizaje, de los apoyos (internos y externos) que previsiblemente va a tener a lo largo de dicho proceso.

Así pues, se puede decir que la intención de aprender se activa al inicio del proceso educativo en función de la percepción inicial que tienen los alumnos de los elementos clave de la situación educativa, modulada esta por sus variables personales y puede ir variando a lo largo del proceso educativo, en función de las variaciones que experimenten dichas percepciones.

B) La motivación (definida y concretada a través de la intención de aprender) tiene un efecto sobre la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje (muchas implicación= afrontamiento activo; poca o nula implicación= afrontamiento pasivo), lo cual significa que cuanto más intensa y potente sea la intención de aprender más se implicará en su aprendizaje, es decir, jugará un papel más activo y dedicará más tiempo y esfuerzo a estudiar y trabajar la asignatura (afrontamiento activo), y viceversa. El afrontamiento pasivo conduce al fracaso escolar, mientras que, por el contrario, el afrontamiento activo es garantía de buenos resultados y de una mayor satisfacción, tanto del proceso seguido como de los resultados alcanzados (Doménech, 2013).

Objetivos

Como se puede ver en las Figuras 1 y 2, todas las variables que componen el modelo MOCSE pivotan alrededor de la variable motivación, evaluada a través de las variables que determinan la intención de aprender. Los cinco bloques de variables que conforman el modelo se van activando de forma secuencial a lo largo del proceso de

enseñanza/aprendizaje de la materia impartida y cada uno de ellos permanecerá activo hasta que finalice dicho proceso, influyendo a los bloques subsiguientes.

Cuando el alumno se enfrenta a una situación educativa nueva realiza dos evaluaciones, de forma consciente o inconsciente, desde el inicio del proceso educativo: por una parte, evalúa determinados aspectos relacionados con los elementos clave de la situación educativa (profesor, compañeros, currículum, contenido materia y evaluación) correspondientes al bloque 1 (¿Esta situación educativa cubrirá mis necesidades como estudiante?, se pregunta) y, por otra, evalúa sus propios recursos personales (conocimientos previos, autoeficacia académica, etc.) que posee para hacer frente a dicha situación educativa, correspondientes al bloque 2 (¿Tengo las herramientas y estrategias necesarias para aprender y disfrutar aprendiendo en esta situación educativa?, se pregunta) (Doménech, 2012). Cuanto más positiva sea la percepción de los alumnos respecto a los bloques 1 y 2 mayor será su intención de aprender (bloque 3).

Las variables de los bloques 1, 2 y 3 se denominan variables pronóstico y van a condicionar, desde el inicio, el proceso de aprendizaje que el alumno va a desarrollar, ya sea un tramo instruccional corto (tarea, tema, seminario, etc.) o largo (trimestre, semestre, curso). Las variables pronóstico tienen mayor capacidad predictiva cuando se trate de un tramo instruccional corto y menor cuando se trate de un tramo largo, ya que cuando más largo sea el proceso educativo, más probabilidad tiene de cambiar la percepción que el alumno se haya formado al inicio de curso.

Por lo que en un tramo instruccional largo (ejemplo, curso) es conveniente realizar la evaluación de las variables pronóstico en un segundo momento a lo largo del curso y comprobar su evolución (positiva o negativa) con el fin de poder aplicar las medidas correctoras oportunas en caso de ser negativo. Según el modelo del profesor Doménech (2006, 2007, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Doménech, Gómez & Lloret, 2014) anteriormente aludido, la respuesta a cuatro preguntas básicas, fruto de su reflexión personal, determinarán la intención de aprender de un alumno: 1) ¿Voy a tener éxito en esta materia?, 2) ¿Qué valor tiene para mí esta materia?, 3) ¿Cómo me voy a sentir durante el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de esta materia y con este profesor? y 4) ¿Los beneficios/resultados que voy a obtener de esta materia van a compensar la cantidad de esfuerzo y tiempo que voy a tener que invertir?

El grado de activación de la intención de aprender del alumno va a determinar su implicación en el proceso educativo que se va a desarrollar a continuación, que a su vez repercutirá en el rendimiento académico. El alumno adoptará básicamente dos tipos de afrontamiento en el aprendizaje de la materia, en función de la intensidad o activación de su intención de aprender: a) un afrontamiento activo, caracterizado por una fuerte implicación, dedicación y esfuerzo, y b) un afrontamiento pasivo, caracterizado por la falta de interés, la inacción y el uso de estrategias de evitación del aprendizaje.

Tabla 1. Tabla resumen de las fases y variables que conforman el MCSE, aplicado al alumno

A. ANTECEDENTES		COMENTARIO
<i>1. Variables contextuales</i>	Percepción que, desde el inicio de curso, se van formando los alumnos de la situación educativa	Estos dos bloques de variables son las responsables de activar la intención de aprender de los alumnos desde el inicio y de mantenerla activa hasta el final del proceso de E/A, en función de la percepción que estos se forman de dichas variables
<i>2. Variables personales</i>	- Generales (estables): personalidad, inteligencia, aptitudes, etc. - Específicas (inestables): interés en la materia, conocimientos previos	
B. INTENCIÓN DE APRENDER (MOTIVACIÓN)		COMENTARIO
<i>3. Variables Motivacionales de Posicionamiento (VMP)</i>	La intención de aprender se operacionaliza y evalúa a través de las Variables Motivacionales de Posicionamiento (VMP). Las VMP son variables que se activan en la fase inicial del proceso de E/A en función de la percepción que tengan los estudiantes del contexto de la clase (profesor, contenido, compañeros, etc.) y en función de sus variables personales	Las VMP, que conforman la intención de aprender, actúan como una ola que recorre todo el proceso de E/A de principio a fin, y durante ese recorrido pueden fortalecerse o debilitarse en función de que mejore o empeore a) la percepción de que tenga el alumno de la situación educativa y b) la percepción de sus propias competencias y estrategias formativas
C. CONSECUENTES		COMENTARIO
<i>4. Proceso de E/A</i>	Relación e interacción entre profesor, contenido y aprendiz durante el proceso de E/A.	Se refiere a todas las estrategias que utiliza el alumno para aprender
<i>5. Resultados y Satisfacción</i>	Grado de consecución de los objetivos educativos que se pretenden alcanzar, formulados en términos de competencias y operacionalizados a través de resultados de aprendizaje	El objetivo final de todo proceso de E/A es conseguir los resultados deseados, pero también que el estudiante haya disfrutado aprendiendo y el profesor enseñando

Participantes y procedimiento

Los participantes de la presente investigación son alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), procedentes de centros públicos y privados de la ciudad de Castellón, situada en el este de España. La muestra está formada y 31 profesores que imparten docencia en la etapa de la Educación Secundaria en tres centros educativos ubicados en la provincia de Castellón (España).

El estudio se ha llevado a cabo durante dos años académicos consecutivos 2015/16 y 2016/17 en las diversas materias comunes adscritas al plan de estudios de la ESO en España, para los 4 cursos de los que se compone este nivel educativo (1º ESO, 2º ESO, 3º ESO y 4º ESO). Los cuestionarios han sido administrados una vez a los profesores (tercer trimestre), por un miembro del equipo investigador, quien leía unas breves instrucciones sobre el proyecto y sobre cómo realizar cada cuestionario para no contaminar la muestra. Se garantizó en todo momento la confidencialidad de las respuestas y la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

El primer paso que se efectuó para obtener la muestra fue solicitar una autorización a la *Secretaría Autonómica d'Educación y Formació de la Conselleria d'Educació, Cultura i Formació de la Comunidad Valenciana*. Una vez la autorización llegó por escrito, el equipo investigador, se dirigió a varios centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, de los cuales 3 centros mostraron un verdadero interés para colaborar. Los centros restantes declinaron su contribución en la investigación, alegando no poseer tiempo en la programación curricular para dedicarle a este tipo de actividades.

Por lo que respecta a la participación, señalar que el profesorado que participó en el estudio lo hicieron de forma totalmente voluntaria amparados por la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos.

Instrumentos de medida

Para realizar este estudio se administraron dos escalas a los estudiantes participantes.

- *Escala de estrategias de evitación evaluadas por sus profesores (EEE-P)*: Escala elaborada por Doménech (2011, 2012, 2013) para la presente investigación. Mide el uso que hacen los alumnos de las estrategias de evitación, evaluadas en el segundo pase (principio del 3er trimestre) por sus respectivos profesores.

- *Escala de rendimiento académico del grupo clase evaluado por el profesor (ERA-P)*: Escala elaborada por Doménech (2011, 2012, 2013) para la presente investigación. Escala cualitativa que mide los ítems que el profesorado discrimina como responsables del fracaso escolar en el aula.

Resultados

Los profesores que participaron en el estudio, aportaron información muy útil, a través de su experiencia, donde quedó claramente plasmada la importancia que le atribuyen a la motivación al señalar a este factor cómo la principal causa responsable de la falta de esfuerzo e implicación de los alumnos en el aprendizaje. Se les pidió que seleccionaran a tres alumnos de la clase que menos se esforzaran e implicaran en el aprendizaje y que dieran las razones que, en su opinión, explicaran dichas conductas o actitudes. Algunas de las respuestas fueron las siguientes.

Tabla 2. Ejemplo de conductas y actitudes de alumnos poco implicados en el aprendizaje según la opinión de su profesorado

Profesor: Castellano		Sexo: Hombre	Curso: 1º ESO	Años experiencia: 10
Alumno 1	Absentista. Problemas familiares. Falta de hábito de estudio. No está motivado para aprender			
Alumno 2	Distraído, mala conducta, revoltoso. Problemas en la visión que le afectan en la concentración y en la comprensión. No le dedica el suficiente tiempo a la asignatura para aprobarla			
Alumno 3	Falta de interés, de ganas, de motivación. Le cuesta mucho estudiar y se bloquea			
Profesor: C. Sociales		Sexo: Mujer	Curso: 2º ESO	Años experiencia: 36
Alumno 1	Poco interés por la asignatura: falta de base, falta de hábitos de trabajo, poco organizador y también dejadez de los familiares, poca implicación en los estudios de su hijo			
Alumno 2	Alumna absentista. No tiene ninguna motivación para venir a clase			
Alumno 3	Alumna absentista con graves problemas de conducta, falta de interés, no tiene base de ningún tipo. Muy conflictiva			
Profesor: Inglés		Sexo: Mujer	Curso: 3º ESO	Años experiencia: 25
Alumno 1	Falta de interés debido a la falta de base. Poca cultura en casa que ocasiona nulo interés por el aprendizaje. Falta de material e incapacidad de seguir el ritmo			
Alumno 2	Absentismo, continuas y reiteradas faltas por enfermedad. Perteneciente a grupos étnicos desfavorecidos socialmente			
Alumno 3	Falta de atención. Apatía, no habla ni participa. No hay nada que le haga trabajar. Trae material pero, a veces, no lo usa			
Profesor: Matemáticas		Sexo: Hombre	Curso: 4º ESO	Años experiencia: 37
Alumno 1	Falta de interés, motivación y hábitos de trabajo a lo largo de toda su escolaridad en primaria que ha degenerado en una baja autoestima e interpretación de un papel de "me da igual"			
Alumno 2	Una cuestión cultural. Matriculada por los Servicios Sociales a mitad del curso escolar, se dedica a ser ama de casa. No le interesan ni le dejan interesarse por sus estudios			
Alumno 3	Repetidor. Falta de interés y motivación por el trabajo escolar			

La tabla 3 muestra el resumen de las atribuciones que hicieron los profesores de secundaria entrevistados para tratar de explicar las causas de los 3 alumnos que menos se esforzaban e implicaban en sus clases.

Tabla 3. Total profesores entrevistados

Total de profesores entrevistados			31
Hombres	15	Media de años de experiencia	29
Mujeres	16	Media de años de experiencia	32

Tabla 4. Atribuciones del profesorado a la falta de implicación de los alumnos en su aprendizaje.

CATEGORÍAS	ATRIBUCIONES DEL PROFESORADO (A la falta de esfuerzo e implicación de los alumnos en su aprendizaje)		Nº alumnos por categoría
<i>Aprendizaje</i>	Idioma	6	Total: 37
	Nivel inferior (repetidor)	18	
	Promoción automática	4	
	Necesidades especiales	9	
<i>Actitud</i>	Desmotivación	42	Total: 65
	Apatía	23	
<i>Conducta</i>	Falta de esfuerzo	5	Total: 53
	Frustración	2	
	Absentismo	8	
	Desinterés por la materia	10	
	Mala educación	3	
	Irresponsable	3	
	Hábitos estudio	11	
	Falta de disciplina	5	
	Conflictivo	6	
<i>Familia</i>	Familia desestructurada	11	Total: 23
	Familia no adecuada	6	
	Familia despreocupada	4	
	Preocupaciones familiares	2	
<i>Problemas sociales</i>	Falta de integración social	6	Total: 6
<i>Diagnósticos</i>	Déficit atención	6	Total: 14
	TDHA	4	
	Dislexia	1	
	Otros (ej: visuales, motores)	3	

La mayoría de los profesores atribuyeron al factor "motivación" (con una frecuencia de 65 veces) la falta de esfuerzo e implicación de los alumnos seleccionados seguido a bastante distancia el segundo factor clasificado "conducta" (con una frecuencia de 53 veces). Esto viene a subrayar el importante papel que juega la motivación escolar en el aprendizaje y el éxito académico desde el punto de vista del profesorado.

Conclusiones

El MCSE parte de una premisa fundamental: "para que exista aprendizaje, la intencionalidad de los alumnos por aprender y del profesor por enseñar tiene que activarse al principio de todo proceso educativo y permanecer activa hasta su finalización". La intencionalidad (intención de enseñar y aprender) es la piedra angular en la cual se sustenta el Modelo de Calidad de Situación Educativa tomada de referencia para desarrollar la investigación anteriormente descrita. La Figura 1 muestra los antecedentes de la intención de aprender lo conforman el bloque 1 (Percepciones y experiencias escolares) y bloque 2 (Variables personales), y se refieren a aquellas variables capaces de activar la intención de aprender. La misma figura muestra que los consecuentes lo conforman el bloque 4 (Proceso de Aprendizaje) y bloque 5 (Resultados y satisfacción).

De acuerdo con la configuración del modelo MOCSE las variables seleccionadas para el presente estudio se distribuyeron como sigue: a) conocimientos previos, autoeficacia formativa general y autoestima se seleccionaron como variables personales pertenecientes al bloque 1; b) expectativas de resultado sobre la materia, valor de la materia, expectativas de proceso y expectativas de dedicación y esfuerzo (costes-beneficios) en el aprendizaje de la materia, conformaron las VMP pertenecientes al bloque 3; c) evitar la solicitud de ayuda, la participación en clase, la novedad, el esfuerzo, la colaboración en tareas grupales y los retos y desafíos, se seleccionaron como estrategias de evitación del aprendizaje pertenecientes al bloque 4; d) finalmente, la variable resultados del bloque 5, se determinó a través de las notas obtenidas por los alumnos.

Según investigaciones previas sobre el MOCSE (Doménech, 2006, 2011a, 2011b, 2012, 2013; Doménech, Gómez & Lloret, 2014) y los resultados obtenidos es importante subrayar la importancia de hacer una evaluación diagnóstica a principio de curso de las variables involucradas con la intención de aprender (bloques 1, 2 y 3), ya que los datos obtenidos permitirán al profesor identificar el nivel motivacional de

partida de los alumnos y tomar las medidas oportunas desde el inicio, diseñando programas orientados a potenciar su intención de aprender en una asignatura curricular específica. Estas acciones pueden contribuir a minimizar/reducir el problema que genera actualmente la falta de motivación de los alumnos de secundaria en las aulas y que repercute de forma negativa en el rendimiento académico, tal y como indican los datos obtenidos. Con esta propuesta se defiende una filosofía preventiva capaz de garantizar la calidad educativa desde el inicio. Las recomendaciones a seguir y las acciones a implementar para mejorar la intención de aprender, partiendo de estos planteamientos, se explican en los apartados siguientes.

Limitaciones

Esta investigación presenta algunas limitaciones y se hacen algunas propuestas de futuro para superarlas. Primero, los datos se han extraído completamente de medidas cualitativas u observables, sin embargo, los expertos recomiendan que este tipo de medida se combine con medidas de autoinformes (cuestionarios). Segundo, la exploración se llevó a cabo en un marco educativo concreto por lo que debería ser replicado en otros contextos educativos y áreas de conocimiento. Esto significa que se debe ser cauteloso en la generalización de los resultados. Tercero, en el futuro sería conveniente ampliar el número de la muestra. Cuarto, para futuras investigaciones sería interesante ampliar las relaciones estudiadas, incluyendo otras variables comprendidas en el Modelo de Calidad de Situación Educativa.

Implicaciones prácticas y propuestas de futuro

La investigación precedente en el campo del MOCSE (Doménech, 2006, 2011a, 2011b, 2012, 2013 y Doménech, Gómez & Lloret, 2014) y los resultados obtenidos en el presente estudio se han utilizado para diseñar las escalas empleadas para medir la intención de aprender en alumnos de Educación Secundaria. El objetivo es poder proporcionar al profesorado de esta etapa educativa, herramientas útiles y fáciles de aplicar para diagnosticar y evaluar el nivel motivacional de sus alumnos desde el inicio de curso.

Desde este planteamiento, el profesorado tiene una importante responsabilidad en la mejora de la motivación escolar o "intención de aprender" de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Un contexto de apoyo a la competencia se consigue haciendo sentir a los estudiantes que, con dedicación y esfuerzo, todos son capaces de superar los retos y las dificultades que se les pueden plantear. Esto se consigue, en

gran medida, ofreciendo una enseñanza adaptativa, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Con esta propuesta se defiende una visión preventiva de la noción de calidad en educación.

Referencias bibliográficas

- BELTRÁN, J. 1993. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis, Madrid.
- BUENO, J. A. 1995. Motivación: programas de intervención. En: J. BELTRÁN y J. A. BUENO (Dir.). *Psicología de la Educación*. Marcombo, Barcelona.
- DOMÉNECH, F. 2006. Testing an instructional model in a university educational setting from the student's perspective. *Learning & Instruction* 16(5): 450-46.
- DOMÉNECH, F. 2007. *Psicología de la Educación e Instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. 2ª ed. Colección "Psique", nº 5. Servicio de publicaciones de la Universitat Jaume I, Castellón, España.
- DOMÉNECH, F. 2011a. *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el Espacio Europeo de Educación Superior*. Publicaciones de la Universitat Jaume I, Universitas 34.
- DOMÉNECH, F. 2011b. Examinando la viabilidad de un modelo instruccional: un estudio preliminar desde la perspectiva del estudiante. En: VI Congreso Internacional de Psicología y Educación. Valladolid, 29 marzo-1 abril.
- DOMÉNECH, F. 2012. *Psicología educativa: su aplicación al contexto de la clase*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. Colección Psique, 13, Castellón.
- DOMÉNECH, F. 2013. Un modelo instruccional para guiar la reflexión y la investigación en el aula: El Modelo de Calidad de Situación Educativa. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(1): 239-260. ISSN: 1696-2095.
- DOMÉNECH, F.; GÓMEZ, A. & LLORET, S. 2014. Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences* 35: 122-129. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.06.007

MCCLELLAND, D. C. 1989. *Estudio de la motivación humana*. Editorial Narcca, Madrid.

SNOW, R. E.; CORNO, L. & JACKSON, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. En: D. C. BERLINER and R. C. CALFEE. *Handbook of educational Psychology*. Macmillan Library Reference USA, p. 243-310.