
MOTIVACIÓN Y ESTILOS DE PENSAMIENTO: RELACIONES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

M^a POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN
ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
*Departamento de Psicología
y Educación
Universidad Camilo José Cela*

e-mail: pfernandez@ucjc.edu; asanchez@ucjc.edu

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprobar la relación existente entre los estilos de pensamiento, legislativo, ejecutivo y judicial, y el tipo de motivación que despliegan los alumnos en su tarea de aprendizaje, entendida como sentimiento de autoeficacia, planificación y metas de ejecución o de aprendizaje. Estas variables explican directa e indirectamente cómo el alumno adquiere, procesa y soluciona problemas haciendo su aprendizaje eficaz y rentabilizando sus esfuerzos. Se trabajó con un total de 331 alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a cuatro colegios públicos de la zona sureste de Madrid. Se utilizó el cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica (Zimmerman, Bandura, y Martínez-Pons 1992), y el cuestionario de Estilos de Pensamiento (Grigorenko y Sternberg, 1997; Sternberg, 1990, 1999).

ABSTRACT

The object of this investigation was to establish the relationship between the thinking styles of students and the type of motivation that they apply to the learning process: goals setting, tasks planning, efficiency. These factors explain either directly or indirectly how the students process and solve issues by being efficient and making their effort worthwhile.

331 students enrolled in the first course of Obligatory Secondary Education (ESO) from four public high schools in the South-East area of Madrid were studied. The Questionnaire of Self-Efficiency and Academic Motivation (Zimmerman, Bandura and Martínez-Pons 1992) and the Questionnaire of Thinking Styles (Grigorenko and Sternberg, 1997; Sternberg, 1990, 1999) were given.

The results obtained point to a favourable relationship between the

Los resultados obtenidos confirmaron efectos favorables entre las variables motivacionales, concretamente, las metas de aprendizaje, y el estilo judicial.

PALABRAS CLAVE

motivación, metas, estilos, estilos de pensamiento, aprendizaje, educación secundaria obligatoria

motivational variables, –concretely the goals of learning– and the judicial

KEY WORDS

motivation, goals, styles, thinking styles, learning, secondary school

INTRODUCCIÓN

La motivación es un constructo que ha ido evolucionando desde un paradigma mecanicista centrado en variables como instinto, impulso, activación o necesidad, a un enfoque más cognitivo donde las recompensas obtenidas tras la emisión de una conducta adquieren distintos significados. La atención que se concedió a la conducta animal, propia del condicionamiento clásico de Paulov o del instrumental de Thorndike, disminuye para dar paso a la motivación de la conducta humana, donde empiezan a surgir conceptos como motivación de logro de la mano de Atkinson (1957), motivación de competencia con White (1959) o metas definidas por Alonso Tapia (1992), Dweck (1990) o Elliot y Dweck (1988). Dichos conceptos, como señalan Pintrich y De Groot (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, 2000), reflejan la multitud de variables que inciden en el desarrollo y la permanencia de la motivación cuando la persona se enfrenta a una tarea.

En la actualidad no existe una teoría única de motivación. De este modo, nos encontramos con enfoques que analizan la motivación como una inversión personal determinada por el sentido de sí mismo, los incentivos personales y las creencias sobre la propia capacidad para alcanzar metas en términos de autoeficacia o aprendizaje social; o con enfoques que perciben la motivación como el resultado de las interacciones entre las características situacionales y las variables de personalidad; o con aproximaciones a la motivación en términos de metas que impulsan o atraen a las personas hacia la acción (Ames y Archer, 1988; Covington, 2000; Dweck, 1990).

Así, la motivación podría estar directamente relacionada, por un lado, con los motivos que llevan a una persona a implicarse o a abandonar una determina-

da tarea y, por otro lado, con las cogniciones, es decir, el conjunto de pensamientos que dirigen su acción. En el primer caso, Covington (2000) habla de la denominada motivación extrínseca y, en el segundo, de la motivación intrínseca.

También podría ser definida como un proceso psicológico que determina de una forma inmediata el inicio de la acción y que incide junto con otros procesos psicológicos y con los estímulos externos tanto en el tipo de acción que la persona manifiesta –en términos de dirección de la conducta–, como en el tiempo que la persona pasa realizando la acción –en relación con la persistencia de dicha conducta–. Esta motivación, así entendida, actuaría como una competencia adquirida y desarrollada a través de la experiencia personal, pero estimulada por el modelado, la comunicación de expectativas, la instrucción directa y la socialización de personas significativas para el alumno o la persona que aprende (Brophy, 1988).

Por último, desde el supuesto del aprendizaje intencional, la motivación puede ser entendida como el proceso de seguimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente sobre el que actúa la persona, convirtiéndose así, en la base sobre la que se asientan los demás procesos de aprendizaje (Dweck, 1990; Elliot y Dweck, 1988). Desde esta posición, la motivación guarda una estrecha relación con los estilos de pensamiento, entendidos como disposiciones para responder de una determinada manera sobre objetos y situaciones con los que el alumno se relaciona en su tarea de aprendizaje (Grigorenko y Sternberg, 1997; Ley y Young, 1998; Pintrich y García, 1994).

Este tipo de afirmaciones encuentran actualmente eco en las aportaciones realizadas en el ámbito del aprendizaje escolar, en la medida en que las variables cognitivas y afectivo-emocionales explican de forma interrelacionada los procesos instruccionales (González-Pienda y González Cabanach, 1996; Pintrich, 2000). En esta línea, Covington (2000) considera que la planificación estratégica tiende un puente entre la cognición y la motivación en la medida en que el conocimiento y el dominio de estrategias incrementan la creencia de que la capacidad puede aumentarse, modificando, por tanto, el sentido del fracaso. El estudiante no lo atribuye a una falta de capacidad, sino a algo reversible, por consiguiente puede identificar el problema y las posibles opciones de solución. Así, para la consecución de aprendizajes eficaces y obtención de éxito, los alumnos necesitan tanto de la habilidad (capacidades, conocimientos, estrategias) como de la voluntad (disposición, intención, motivación, etc). La combinación de ambas variables –posteriormente se introducirá una tercera variable, las emociones, (Palmero, Gómez, Capri, Díez, Martínez, Guerrero, 2004)– permite superar la separación entre los modelos cognitivos y los modelos motivacionales, propios de los años ochenta (Deckers, 2001; Dreikurs, 2000). Una separación en la que los modelos cognitivos proponían descripciones sobre cómo los

estudiantes podían comprender y dominar las tareas de aprendizaje mediante la utilización de diversos recursos e instrumentos cognitivos; y los modelos motivacionales se encargaban del porqué de las elecciones de los alumnos, su nivel de actividad, de esfuerzo o de persistencia ante las tareas (Pintrich y García, 1994).

La motivación parece, por tanto, un impulso aprendido, tanto si se define en términos de conflicto emocional, como en términos de atribución respecto al éxito y/o al fracaso. Es importante, por consiguiente, descubrir cuál o cuáles son los motivos que impulsan a los estudiantes a seguir adelante o abandonar una tarea de aprendizaje; rasgos que, en ocasiones, parecen guardar una estrecha relación con el estilo o las estrategias que posean o dominen (Covington, 2000). En esta línea, Pintrich y De Groot (1990; Pintrich, 2000) identifican tres categorías motivacionales que son relevantes para explicar la motivación en contextos educativos: a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (autoeficacia, atribuciones y competencia); b) razones o intenciones del alumno para implicarse en una tarea (así se habla de motivación intrínseca-extrínseca; metas, de aprendizaje y de ejecución o rendimiento; y de motivación de logro) y c) reacciones afectivas manifestadas por el alumno hacia la tarea (satisfacción, ansiedad, culpa, ira, etc.).

Uno de estos tres motivos o categorías tiende a predominar, de manera que cada alumno se enfrenta a la tarea en función de la motivación que despliegue. Así, la motivación desde el ámbito educativo, puede aludir a conceptos como intrínseca-extrínseca (Covington, 2000) o a metas –de aprendizaje y de ejecución o de rendimiento (Dweck, 1990)–. Dicha motivación condicionará la puesta en marcha de determinadas habilidades o estrategias que favorecerán la adquisición de un aprendizaje, más o menos significativo. Estas estrategias, a su vez, potenciarán la construcción del denominado estilo de aprendizaje.

Para Biggs (1989), el estilo es el resultado de la interacción entre las variables valor, motivo y estrategia, es decir, variables relacionadas con la personalidad, los niveles de procesamiento de la información y el área de destrezas de estudio. Smith (1988), lo considera el modo característico por el que una persona procesa la información, siente y se comporta en las distintas situaciones de aprendizaje. A estas aportaciones que aluden al concepto de estilo de aprendizaje se adhieren las de estilo cognitivo, concretamente, de Witkin y Goodenough (1985). Para ellos, el estilo es entendido como el grado en el que el campo circundante, es decir, el ambiente, domina la percepción del alumno, incidiendo directa e indirectamente en la forma de procesar la información y de almacenarla.

En esta dirección, Sternberg (1999) que define estilo de pensamiento como aquel procedimiento que se utiliza bien para activar los recursos de la inteligencia

o bien como método que se emplea para organizar las cogniciones acerca del mundo con el propósito de comprenderlo, considera que en cada persona se desarrollan o se identifican todos los estilos, pero tiende a prevalecer uno, en el que la capacidad y la habilidad parecen encajar perfectamente para solucionar eficazmente una tarea. Considera, a este respecto, que aquella persona cuyas habilidades y estilos se ajustan a una tarea está en situación de desempeñar dicha tarea cualitativamente mejor que una persona que cuente con un ajuste sólo en sus capacidades, en sus estilos o en ninguno de ellos (Sternberg, 1990, 1999).

Este breve esbozo teórico muestra las diferentes concepciones o posicionamientos acerca tanto del concepto de motivación como de estilo. Respecto al primero, por las características del instrumento de evaluación y siguiendo a Dweck (1990) se va a hacer referencia a las metas, concretamente, metas de aprendizaje y metas de rendimiento o de ejecución. La meta es aquello, en términos de incentivo, que atrae a las personas hacia la acción confirmando sentido y propósito a todas las acciones que la persona ejecuta. Su cualidad e intensidad varían a medida que lo hacen el resto de las acciones (Covington, 2000; Dweck, 1990). En la meta de aprendizaje, el alumno se implica en sus tareas, intenta aprender de sus errores, utiliza estrategias eficaces y desarrolla un estilo crítico y evaluativo de su aprendizaje. Su objetivo es alcanzar la excelencia, controlando, de este modo, no sólo la calidad del aprendizaje, en términos de metas intrínsecas (pericia, ayuda a y satisfacción de la curiosidad), sino la voluntad para aprender. Por el contrario, en la meta de rendimiento o de ejecución, el estudiante busca a través de sus calificaciones demostrar su valía, no asume riesgos, utiliza estrategias poco eficaces y mantiene un enfoque de aprendizaje superficial. Su objetivo prioritario es evitar el castigo, ya que éste se percibe como una amenaza a su valía personal, en términos de escasa capacidad.

Respecto al segundo elemento, se analizarán los estilos de pensamiento. Los estilos están incluidos en lo que Sternberg (1999) denomina teoría del autogobierno mental entendido como las diferentes pautas que una persona puede utilizar para organizarse o gobernarse a sí misma. Sternberg divide los estilos atendiendo a tres criterios: a) funciones que tiene el alumno para resolver los problemas y organizar su pensamiento (así se identifican los estilos legislativo, ejecutivo y judicial); b) niveles de actuación, de enfrentamiento de la tarea (estilos global y local); y c) tendencias relativas a la orientación de la actividad, entendidas como maneras diferentes de abordar el mundo y sus problemas (estilos anárquico, monárquico y oligárquico). En este estudio se analizarán los estilos correspondientes a las funciones del alumno para resolver problemas, esto es, legislativo, ejecutivo y judicial.

El estilo legislativo es característico de aquellas personas a las que les gusta establecer reglas, prefieren situaciones ambiguas y plantear diferentes soluciones

a un mismo problema. Suelen utilizar con rigurosidad los metacomponentes de la inteligencia, como planificación, control y evaluación. Su actuación correspondería a lo que Prieto (2000) y Sternberg (1999) denominaron pensador creativo.

El estilo ejecutivo es propio de aquellas personas a las que les gusta seguir las reglas y las órdenes, prefiriendo los problemas estructurados y utilizando los procedimientos que ya conocen. Son las habilidades propias del pensador convencional.

Y por último, el estilo judicial, suele corresponder a aquellos alumnos a los que les gusta evaluar las reglas, los procedimientos y analizar los problemas ya existentes. Se identificaría con los rasgos específicos del pensador crítico.

El objetivo de esta investigación es mostrar la relación existente entre los estilos de pensamiento de los alumnos, en lo que a funciones se refiere, y el tipo de motivación, en términos de metas, que despliegan en su tarea de aprendizaje.

MÉTODO

Participantes

El estudio se realizó con 331 alumnos, 156 mujeres (47,12%) y 172 varones (51,96%) de primer curso de educación secundaria obligatoria pertenecientes a cuatro colegios públicos de la zona sureste de Madrid. La edad del alumnado oscilaba entre los 12 y los 13 años.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron: Cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992) y Estilos de Pensamiento (Grigorenko y Sternberg, 1997; Sternberg, 1990, 1999).

El Cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica está formado por siete variables de las que se han seleccionado, por las características del estudio, cuatro: habilidad percibida –concebida en términos de autoeficacia–, orientación hacia el aprendizaje –relativo a la meta de aprendizaje y obtención de competencia y dominio de la tarea–, realización de la tarea –ejecución propiamente dicha de la tarea de aprendizaje–, y planificación de la tarea de aprendizaje –selección, control-regulación y evaluación de los procesos implicados en la ejecución de la tarea–. La evaluación se realiza a través de una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 5. La validez evaluada mediante la correlación con la prueba SAT (Scholastic Aptitude Test) oscila entre 0.39 y 0.23.

El cuestionario de Estilos de Pensamiento consta de 144 ítems de los que se han seleccionado sólo 24 (8 ítems para cada variable) correspondientes a lo que Sternberg denomina funciones del autogobierno mental: legislativo, ejecutivo y judicial. La evaluación se realiza a través de una escala tipo Likert con puntuaciones de 1 a 7. La fiabilidad para cada uno de las funciones o estilos es la siguiente: legislativo (α .81), ejecutivo (α .83) y judicial (α .73). La validez con la prueba STAT oscila entre 0.15 y 0.17.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en horario lectivo y en horas de tutorías. Se aplicó, en primer lugar, el Cuestionario de Autoeficacia y Motivación Académica, y en una segunda sesión, la prueba de Estilos de Pensamiento. Los instrumentos fueron aplicados por un único experimentador durante dos semanas.

Diseño y análisis de datos

Para comprobar la relación entre los estilos de pensamiento y el tipo de motivación que emplean los alumnos ante una tarea se utilizó el análisis de regresión lineal con procedimiento Stepwise; actuando como variables criterio, la habilidad percibida, la orientación hacia el aprendizaje, realización de la tarea y planificación de la tarea de aprendizaje; y como variables predictoras, el estilo legislativo, el ejecutivo y el judicial.

RESULTADOS

Los resultados, tal y como se reflejan en las tablas 1 y 2, indicaron que:

- a) La variable *habilidad percibida* mostró correlaciones estadísticamente significativas con los estilos de pensamiento, siendo más elevada en el estilo ejecutivo ($r = .122$; $p < .026$). El análisis de regresión lineal indicó también que el estilo ejecutivo se relacionaba con la percepción que los alumnos tenían acerca de sus capacidades y limitaciones respecto de la tarea escolar ($F = 4,97$; $p < .026$) aunque el coeficiente de determinación fue muy pequeño ($R - \text{cuadrado} = .015$).
- b) En la variable *orientación hacia el aprendizaje* aparecieron correlaciones significativas siendo más elevada la relación con el estilo judicial

- ($r = .120$; $p < .026$). El análisis de regresión lineal incidió en este resultado, es decir, el estilo judicial se relacionó significativamente con variables motivacionales respecto del logro y de las atribuciones de esfuerzo más que la habilidad ($F = 4,84$; $p < .028$) aunque el tamaño del efecto fue pequeño ($R - \text{cuadrado} = .015$).
- c) La variable *realización de la tarea* reflejó correlaciones significativas en los estilos ejecutivo y judicial siendo ligeramente superior en éste último ($r = .143$; $p < .009$). El análisis de regresión lineal indicó que el estilo judicial predecía un tipo de motivación relacionada con la ejecución de la tarea o el sentimiento de autoeficacia ($F = 6,851$; $p < .009$) aunque el porcentaje de varianza explicada fuese pequeño ($R - \text{cuadrado} = .020$).
- d) Por último, la variable *planificación de la tarea* mostró correlaciones estadísticamente significativas con todos los estilos, siendo ligeramente superior en el judicial ($r = .157$; $p < .004$). El análisis de regresión lineal reflejó al respecto diferencias significativas ($F = 8.359$; $p < .004$) aunque el tamaño del efecto fue pequeño ($R - \text{cuadrado} = .025$).

Tabla 1

Correlaciones entre las variables predictoras y las variables criterio

MOTIVACIÓN Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA	ESTILOS DE PENSAMIENTO		
	LEGISLATIVO	EJECUTIVO	JUDICIAL
HABILIDAD PERCIBIDA	.086	.122*	.103
ORIENTACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE	.114*	.116*	.120*
REALIZACIÓN DE LA TAREA	.088	.122*	.143*
PLANIFICACIÓN DE LA TAREA	.111*	.117*	.157**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .000$

Tabla 2

Resultados del análisis de regresión lineal mediante el procedimiento Stpwise

HABILIDAD PERCIBIDA					
VARIABLE PREDICTORA	R-CUADRADO	ERROR DE ESTIMACIÓN	BETA	F	P
Ejecutivo	.015	8.501	.122	4.97	.026
ORIENTACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE					
VARIABLE PREDICTORA	R-CUADRADO	ERROR DE ESTIMACIÓN	BETA	F	P
Judicial	.015	4.53	.120	4.84	.028
REALIZACIÓN DE LA TAREA					
VARIABLE PREDICTORA	R-CUADRADO	ERROR DE ESTIMACIÓN	BETA	F	P
Judicial	.020	4.22	.143	6.851	.009
PLANIFICACIÓN DE LA TAREA					
VARIABLE PREDICTORA	R-CUADRADO	ERROR DE ESTIMACIÓN	BETA	F	P
Judicial	.025	3.31	.157	8.359	.004

CONCLUSIONES

Los resultados en esta investigación muestran que existe una relación entre los estilos de pensamiento, de acuerdo a cómo los percibe Sternberg y las variables motivacionales. Concretamente, el estilo ejecutivo –propio de aquellos alumnos a los que les gusta seguir las reglas y utilizar procedimientos ya conocidos– predice o se relaciona con la variable habilidad percibida; y el estilo judicial –característico de aquellos estudiantes que prefieren el análisis, la crítica y la evaluación en su tarea de aprendizaje– con las variables orientación hacia el aprendizaje, realización y planificación de la tarea (meta de aprendizaje y estrategias metacognitivas).

En esta línea, se encuentran las investigaciones realizadas por Ames y Archer (1988), Pintrich (2000), Pintrich y García (1991) y Pintrich y De Groot

(1990), en la medida que afirman que los alumnos orientados hacia el aprendizaje tienden a utilizar estrategias más profundas (análisis, crítica, evaluación y autorregulación), propias del estilo judicial, no conciben el aprendizaje como un examen a su competencia y el fracaso no les ocasiona sentimientos de incapacidad, considerando, además, que las atribuciones realizadas a la habilidad frente al esfuerzo son propias de una orientación hacia metas de rendimiento o de ejecución (Dweck, 1990; Grigorenko y Sternberg, 1997; Pintrich y García, 1994). Asimismo, se encuentra en la línea de las aportaciones de Zimmerman y Bandura (1994) y Zimmerman y Martínez-Pons (1990) al afirmar que los estudiantes que tienen metas de aprendizaje analizan críticamente la información y utilizan, en mayor medida, estrategias metacognitivas (entendidas como planificación, auto-control y evaluación). Por su parte, Covington (2000) considera la planificación estratégica –combinación de planificación, auto-regulación y evaluación– propia de aquellos alumnos encaminados a alcanzar la excelencia. Se trata de alumnos, por lo tanto, que despliegan una meta de aprendizaje, en términos de Dweck (1990), o una motivación intrínseca, en términos de Covington (2000), en los que además incide la voluntad como una variable clave para comprometerse en la tarea de aprendizaje.

En síntesis, dichas aportaciones ponen de manifiesto la importancia de conocer cómo el alumno se enfrenta a la tarea de aprendizaje y cómo soluciona los problemas y aprende, en consecuencia, significativamente. En esta línea, es prioritaria la flexibilidad, tanto en el docente como en el discente, a la hora de abordar los diferentes estilos y orientaciones motivacionales porque les permitirá enfrentarse más eficazmente al aprendizaje, aportando soluciones específicas a problemas concretos. Es importante desarrollar en el alumnado la voluntad de aprender en términos de competencia y de cooperación, de eficacia y de eficiencia, activando intenciones, emociones y cogniciones (Palmero et al., 2004). Para ello, algunos autores proponen una instrucción caracterizada por la proposición de tareas atractivas, la cesión del control a los alumnos, la promoción de creencias positivas sobre la capacidad y la recompensa de aquellas razones positivas para aprender (Brown y Duguid, 1993; Covington 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid- CIDE.
- Ames, C. y Archer, J (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260-267.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Biggs, J.B. (1989). Approaches to learning and to essay writing. En R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Brophy, J. (1988). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 2, 40-48.
- Brown, J. y Duguid, P. (1993). Stolen knowledge. *Educational Technology*, 33, 3, 10-15.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Psicología y Educación.
- Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, Psychological and Environmental*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A biosocial and Cognitive Integration of Motivation and Emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Dweck, C. (1990). Motivation. En A. Lesgold y R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliot, E. y Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- González-Pienda, R. y González Cabanach, R. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 1, 45-61.
- Grigorenko, E. y Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking abilities and academic performance. *Exceptional Children*, 63, 3, 195-312.
- Ley, K y Young, D. (1998). Motivation in developmental and regular admission students. *Teaching in Developmental Education*, 14, 2, 19-36.
- Palmero, F., Gómez, C., Capri, A., Díez, J.L., Martínez, R. y Guerrero, C. (2004). De ciertas relaciones en Psicología de la Motivación y la Emoción. *EduPsykhé*, 3, 1, 19-59.

- Pintrich, P. (2000). An achievement goal perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33 – 40.
- Pintrich, P. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maerh y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich CT: TAI.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1994). Self-regulated learning in college students: knowledge, strategies and motivation. En P. Pintrich, D. Brown y C. Ewins-tein (Eds.), *Students motivation, cognition and learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- Prieto, M. D. (2000). Estilos. Superdotados y creatividad. En J. Beltrán, V. Bermejo, L. Pérez, D. Prieto, D. Vence y R. González (Coords.), *Intervención psicopedagógica y currículo escolar*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Smith, P. J. (1988). Learning styles: An example of some research towards meeting resource based learning needs. En J. Steele y J. G. Hedberg (Eds.), *Designing for Learning in Industry and Education*. New York: Plenum Press.
- Sternberg, R (1999). *Estilos de pensamiento: claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (1990). Intellectual styles: Theory and classroom implications. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles*. New York. NEA.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Witkin, H. y Goodenough, D. (1985). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.
- Zimmermann, B.J. , Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 4, 845-862.
- Zimmerman, B. J. y Martínez – Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. Realiting grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 51-59.