

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DPTO. DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II
(ORIENTACIÓN EDUCATIVA, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA)

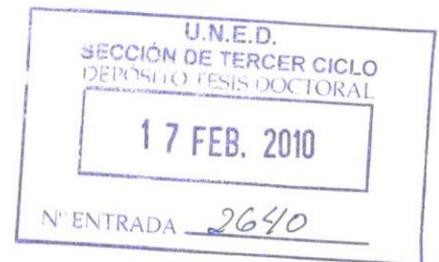


TESIS DOCTORAL

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN
DE ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

ANA PATRICIA FERNÁNDEZ SUÁREZ
Licenciada en Psicopedagogía

MADRID, 2010



TESIS DOCTORAL



MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

Autora:

**Ana Patricia Fernández Suárez
Licenciada en Psicopedagogía**

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en
Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e
intervención Psicopedagógica)
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia**

Madrid, 2010

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación
II (Orientación Educativa, Diagnóstico e intervención
Psicopedagógica)
Facultad de Educación
Universidad Nacional de Educación a Distancia**

**MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN
DE ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN**

**Autora:
Ana Patricia Fernández Suárez
Licenciada en Psicopedagogía
Director:
Daniel Anaya Nieto**

Madrid, 2010

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi mayor agradecimiento al profesor Dr. D. Daniel Anaya Nieto, director de esta Tesis Doctoral, por su apoyo, colaboración, así como por sus sugerencias sin las cuales no hubiera sido posible la realización de este trabajo de investigación.

También quiero dejar constancia de mi gratitud a las profesoras Dr. D.^a M^a Codés Martínez González y Dr. D.^a Beatriz Álvarez González por todo su apoyo y orientaciones recibidas.

De igual forma, mi gratitud a los compañeros del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica) que me han animado en el proceso de la realización de esta investigación. Entre ellos, quiero resaltar a la profesora Dr. D.^a Pilar Ibáñez López por sus buenos consejos.

Por otro lado, quiero manifestar mi agradecimiento a los estudiantes de la UNED, en concreto a los estudiantes de Psicopedagogía, que han permitido, con su colaboración, la realización de este estudio.

Por último, y no por ello menos importante, quiero agradecer las orientaciones, comprensión y paciencia de Jose. También quiero mencionar a mi hija Paula, quien tanta fuerza me da. A mis padres, a mis hermanos, a mi abuela y a mi familia, con quienes siempre he podido contar, ofreciéndome su apoyo, cariño y confianza.

ÍNDICE GENERAL

	Página
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	13
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I. CONCEPTUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA.....	21
1.1. Introducción.....	23
1.2. Perspectiva histórica.....	24
1.3. Principales planteamientos desarrollados en el estudio de la motivación Académica.....	28
1.3.1. Motivación de logro.....	29
1.3.2. Motivación intrínseca versus extrínseca.....	37
1.3.3. Motivación situada o en el contexto.....	43
1.3.3.1. La tarea y su contexto.....	45
1.3.3.2. Los distintos entornos.....	46
1.3.3.3. Las experiencias <i>on line</i> subjetivas del estudiante al procesar la tarea.....	53
1.4. Motivación académica, aprendizaje y rendimiento académico.....	56
CAPÍTULO II. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y VARIABLES RELACIONADAS.....	61
2.1. Introducción.....	63
2.2. Atribuciones causales y motivación académica.....	63
2.2.1. Los antecedentes de las atribuciones.....	66
2.2.2. La realización de atribuciones.....	70
2.2.3. Las consecuencias de las atribuciones.....	74
2.3. Autoconcepto y motivación académica.....	79
2.3.1. Modelos explicativos.....	84
2.3.2. Contenido del autoconcepto académico.....	91
2.3.3. Fuentes de información del autoconcepto académico.....	92
2.3.4. Autoconcepto académico y rendimiento académico.....	94
2.4. Metas académicas y motivación académica.....	100
2.4.1. Tipos de metas académicas.....	104
2.4.2. Planteamiento de múltiples metas.....	112
2.4.3. Variables que inciden en la elección de metas.....	117
2.4.3.1. Variables personales.....	117
2.4.3.2. Variables situacionales.....	123
2.4.4. Consecuencias motivacionales, afectivas, cognitivas y conductuales de la orientación general a metas.....	124

2.5. Interés, valor de la tarea y motivación académica.....	129
2.5.1. Interés.....	129
2.5.2. Interés y valor de la tarea.....	132
CAPÍTULO III. APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN.....	137
3.1. Introducción.....	139
3.2. Aprendizaje autorregulado.....	140
3.2.1. Modelos sobre aprendizaje autorregulado.....	149
3.2.2. Estrategias autorreguladoras.....	155
3.2.2.1. Estrategias metacognitivas.....	158
3.2.2.2. Estrategias de control y gestión de recursos.....	161
3.3. Estrategias de automotivación.....	165
3.3.1. Concepto y características de las estrategias de automotivación.....	165
3.3.2. Tipos de estrategias de automotivación.....	168
3.3.2.1. Estrategias relacionadas con el componente de expectativa.....	168
3.3.2.2. Estrategias relacionadas con el componente de valor.....	173
3.3.2.3. Estrategias relacionadas con el componente afectivo.....	175
CAPÍTULO IV. SÍNTESIS TEÓRICA.....	179

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	189
5.1. Objetivos de la investigación.....	191
5.2. Método.....	192
5.2.1. Descripción de la muestra.....	192
5.2.2. Variables e instrumentos de la investigación.....	193
5.2.3. Descripción de los instrumentos de recogida de información.....	196
5.2.3.1. Adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II, Rocés, 1996; Rocés, Tourón y González, 1995a, 1995b)	196
5.2.3.2. Las escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje – versión secundaria (EEMA-VS) (adaptación del EEMA; Suárez y Fernández, 2005).....	202
5.2.4. Diseño de la investigación.....	210
5.2.5. Técnicas utilizadas de análisis de datos.....	211

CAPÍTULO VI. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	213
6.1. Características motivacionales de los estudiantes de secundaria.....	215
6.1.1. Caracterización en función de las variables motivacionales de los estudiantes.....	215
6.1.2. Análisis cluster tomando los distintos tipos de orientación a metas.....	217
6.1.3. Utilización de los distintos tipos de estrategias motivacionales.....	220
6.2. Análisis de las variables de motivación de los estudiantes en función del género y del nivel educativo.....	225
6.2.1. Análisis de las variables de motivación de los estudiantes en función del género.....	225
6.2.2. Análisis de la motivación de los estudiantes en función del nivel educativo.....	227
6.3. Niveles motivacionales en los estudiantes y su discriminación en función de las estrategias motivacionales.....	234
6.3.1. Grupos de estudiantes con diferente nivel motivacional.....	234
6.3.2. Discriminación de los niveles de motivación en función de las estrategias motivacionales.....	237
 CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	 249
7.1. Conclusiones e implicaciones del estudio.....	251
7.1.1. Conclusiones específicas ligadas a cada objetivo de la investigación.....	251
7.1.2. Conclusiones generales.....	258
7.1.3. Implicaciones.....	259
7.2. Limitaciones y sugerencias.....	261
 BIBLIOGRAFÍA.....	 265
 ANEXOS.....	 309
Anexo 1. Adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II. Rocés, 1996; Rocés, Tourón y González, 1995a, 1995b).....	311
Anexo 2. Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje – versión secundaria (EEMA–VS) (adaptación del EEMA; Suárez y Fernández, 2005).....	317

ÍNDICE DE TABLAS

Página

TABLA 1.1. Modelo multipolar de la necesidad de logro (Covington y Roberts, 1994).....	30
TABLA 1.2. Características de los alumnos que condicionan la expectativa del profesor (Alvidrez y Weinstein, 1999).....	50
TABLA 1.3. Percepciones de los adolescentes sobre las conductas de sus profesores (Wentzel, 1997).....	52
TABLA 2.1. Sesgos habituales en las atribuciones desde las perspectivas del estudiante y del profesor (Pintrich y Schunk, 2006, p. 103).....	69
TABLA 2.2. Resumen de causas percibidas en diferentes dominios.....	71
TABLA 2.3. Atribuciones de logro clasificadas según las dimensiones de lugar, estabilidad y controlabilidad (Weiner, 1986).....	73
TABLA 2.4. Metas de la actividad escolar (Alonso, 1991, p. 19).....	107
TABLA 2.5. Teoría de Nicholls (Tomado de González y Tourón, 1992, p. 333).	118
TABLA 2.6. Esquema integrado de la teoría de Dweck y de la teoría de Nicholls.....	119
TABLA 2.7. Metas, niveles de confianza y patrones de logro (Smiley y Dweck, 1994, p. 1.725).....	120
TABLA 3.1. Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado (Pintrich, 2000b, p. 454).....	154
TABLA 3.2. Modelo de Aprendizaje Autorregulado (Suárez, Anaya y Fernández, 2006, p. 24).....	156
TABLA 5.1. Representación de la muestra por curso.....	192
TABLA 5.2. Distribución de la muestra por CCAA.....	192
TABLA 5.3. Representación de la muestra por sexo.....	193
TABLA 5.4. Estructura de los componentes motivacionales del MSLQ.....	197
TABLA 5.5. Índices de Fiabilidad (“alpha” de Cronbach) obtenidos a partir de nuestros datos para la escala de motivación y las subescalas que integra.....	198
TABLA 5.6. Índices de Fiabilidad (“alpha” de Cronbach) obtenidos a partir de nuestros datos para la escala motivacional comparados con los ofrecidos por Roces (1996), Pintrich y col. (1991) y Skaalvik (1997).....	199
TABLA 5.7.1. Análisis Factorial de la escala motivacional.....	200
TABLA 5.7.2. Análisis Factorial de los componentes motivacionales.....	201
TABLA 5.8. Estructura y participación de los ítems en el EEMA-VS.....	203
TABLA 5.9. Coeficientes Alpha de los factores y componentes del EEMA-VS...	204
TABLA 5.10.1. Análisis factorial del Componente de Expectativas.....	205
TABLA 5.10.2. Análisis factorial del Componente de Expectativas.....	206
TABLA 5.11.1. Análisis factorial del Componente de Valor.....	207
TABLA 5.11.2. Análisis factorial del Componente de Valor.....	208
TABLA 5.12.1. Análisis factorial del Componente de Afecto.....	209
TABLA 5.12.2. Análisis factorial del Componente de Afecto.....	210
TABLA 6.1. Medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación de los factores/variables que integran el componente motivacional del CEAM II.....	217
TABLA 6.2. Análisis Quick Cluster de tres cluster para orientaciones de meta de los estudiantes.....	218

TABLA 6.3. Medias y desviaciones típicas de los grupos de múltiples metas identificados en el Análisis Quick Cluster.....	219
TABLA 6.4. Media, desviación típica y coeficientes de correlación de los factores/estrategias que integran el componente de expectativas de la EEMA-VS	220
TABLA 6.5. Media, desviación típica y coeficientes de correlación de los factores/estrategias que integran el componente de valor de la EEMA-VS.....	222
TABLA 6.6. Media, desviación típica y coeficientes de correlación de los factores/estrategias que integran el componente de afecto de la EEMA-VS.....	223
TABLA 6.7. Media, desviación típica y diferencia de medias en función del género con respecto a las variables motivacionales.....	226
TABLA 6.8. Resultados de los ANOVA entre los tres niveles educativos en función de las variables motivacionales.....	228
TABLA 6.9. Resultados finales con las comparaciones múltiples HSD de Tukey en las variables Meta de tarea y Meta de autofrustración del ego con respecto al nivel educativo.....	229
TABLA 6.10. Medias y desviaciones típicas de las variables motivacionales del CEAM II por curso.....	230
TABLA 6.11. Resultados finales con las comparaciones múltiples HSD de Tukey en las variables Ansiedad y Autoeficacia para el rendimiento con respecto al nivel educativo.....	231
TABLA 6.12. Resultados finales con las comparaciones múltiples HSD de Tukey en la variable Meta de ensalzamiento del ego con respecto al nivel educativo.....	232
TABLA 6.13. Análisis Quick Cluster de tres clusters de las variables de motivación.....	235
TABLA 6.14. Media y desviación típica del cluster 1 en las variables motivacionales de la adaptación del CEAM II.....	236
TABLA 6.15. Media y desviación típica del cluster 2 en las variables motivacionales estudiadas.....	236
TABLA 6.16. Media y desviación típica de cluster 3 en las variables motivacionales estudiadas.....	237
TABLA 6.17. Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de expectativas.....	238
TABLA 6.18. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas.....	239
TABLA 6.19. Valores de las dos funciones en los centroides de los grupos.....	240
TABLA 6.20. Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes.....	241
TABLA 6.21. Estadístico Lambda de Wilks.....	241
TABLA 6.22. Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes.....	241
TABLA 6.23. Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de valor.....	242
TABLA 6.24. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas.....	243
TABLA 6.25. Valores de las dos funciones en los centroides de los grupos.....	243

TABLA 6.26. Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes.....	244
TABLA 6.27. Estadístico Lambda de Wilks.....	245
TABLA 6.28. Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes.....	245
TABLA 6.29. Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de afecto.....	246
TABLA 6.30. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas.....	246
TABLA 6.31. Valores de las dos funciones en los centroides de los grupos.....	247
TABLA 6.32. Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes.....	248
TABLA 6.33. Estadístico Lambda de Wilks.....	248
TABLA 6.34. Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes.....	248

Figura 1.1. Modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva (Eccles, Wigfield y colaboradores. Tomado de Pintrich y Schunk, 2006, p. 63).....	35
Figura 1.2. Taxonomía de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000, 2008; Ryan y Deci, 2000b).....	41
Figura 1.3. Niveles de motivación. (Resumido de Vallerand, 1997 y Vallerand y Ratelle, 2002. Tomado de González, 2005, p.28).....	44
Figura 2.1. Teoría atribucional de la motivación de logro (Weiner, 1985, p. 565)...	65
Figura 2.2. El proceso de cognición-emoción (Weiner, 1985, 1986).....	76
Figura 2.3. Relaciones entre dimensiones causales, emociones y comportamiento (Weiner, 1994. Tomado de Pintrich y Schunk, 2006, p. 122).....	78
Figura 2.4. Una posible representación de la organización jerárquica del autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 413).....	86
Figura 2.5. Estructura del autoconcepto académico (Marsh y col., 1988).....	87
Figura 2.6. Estructura del autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985, p. 114)..	89
Figura 2.7. Relaciones entre autoconcepto académico y rendimiento (Guay y col., 2003).....	96
Figura 2.8. Modelo jerárquico de la motivación de logro (adaptado de Elliot y Church, 1997, p.227).....	122
Figura 2.9. Modelo teórico de mediación entre orientación, estrategias y rendimiento (En González, 2005, p. 69).....	128
Figura 2.10. Adaptación del Modelo de Expectativa-Valor de Elección de Rendimiento de Eccles y col. (1983).....	134
Figura 3.1. Estrategias que intervienen en la Autorregulación del Aprendizaje (Suárez y Fernández, 2004, p. 55).....	157
Figura 3.2. Modelo de seis componentes del aprendizaje autorregulado (Boekaerts, 1996, p.103).....	167

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Página

Gráfica 6.1. Medias de las variables que integran el componente motivacional CEAM II.....	216
Gráfica 6.2. Puntuaciones de los distintos tipos de orientación a metas en función del grupo de múltiples metas.....	219
Gráfica 6.3. Medias de las estrategias que integran el componente de expectativas de la EEMA-VS.....	221
Gráfica 6.4. Medias de las estrategias que integran el componente de valor de la EEMA-VS.....	222
Gráfica 6.5. Medias de las estrategias que integran el componente de afecto de la EEMA-VS.....	224
Gráfica 6.6. Medias de las variables de motivación en función del género.....	225
Gráficas 6.7. Medias de las variables motivacionales respecto a los distintos niveles educativos.....	233
Gráfica 6.8. Representación de las posiciones de los casos y de los centroides de las dos funciones discriminantes (componente de expectativas).....	240
Gráfica 6.9. Representación de las posiciones de los casos y de los centroides de las dos funciones discriminantes (componente de valor).....	244
Gráfica 6.10. Representación de las posiciones de los casos y de los centroides de las dos funciones discriminantes (componente de afecto).....	247

INTRODUCCIÓN GENERAL

Para llegar a la situación actual de motivación académica ha sido necesario pasar por una serie de etapas que han dado lugar a una gran variedad de teorías y enfoques. Así, a partir de la década de los ochenta se plantea la necesidad de tratar de forma conjunta los componentes cognitivo-motivacionales, considerándose que la disposición afectivo-motivacional influye en el funcionamiento cognitivo y éste, a su vez, influye en la motivación del que aprende. En la década de los noventa se incorpora la perspectiva contextual en los planteamientos motivacionales, e investigaciones recientes argumentan que los microsistemas individuales deben ser examinados en relación a la motivación académica. Desde estos nuevos planteamientos se cuestiona la teoría motivacional tradicional, la cual se centraba en orientaciones y creencias motivacionales generales. Así, se plantea la necesidad de estudiar cómo los factores contextuales (tipo de actividades, entornos, padres, compañeros, profesores, etc.) favorecen o perjudican la motivación y cogniciones de los estudiantes.

A raíz de lo anterior, para el estudio de la motivación diversos autores han coincidido en la importancia de la integración de las variables cognitivas y motivacionales en la investigación educativa sobre el aprendizaje. Es desde esta perspectiva desde la cual planteamos el presente estudio. Así pues, no es únicamente de los componentes cognitivo y conductual de lo que nos debemos ocupar al abordar el tema del estudio y del aprendizaje del estudiante, sino que también hemos de tener en cuenta el componente motivacional, pues éste permitirá orientar al estudiante en el óptimo desempeño de los anteriores componentes, elicitando cogniciones y emociones positivas.

Los componentes de la motivación académica y variables motivacionales estudiadas en este trabajo son las atribuciones causales, autoconcepto académico, metas académicas, interés y valor de la tarea. Dichas variables y su interrelación determinarán en gran medida la motivación académica de los estudiantes. Por lo tanto, debemos considerar que son una referencia obligada para todo profesor que quiera incidir en la motivación de sus estudiantes.

Por otro lado, las estrategias motivacionales o de automotivación se consideran que son usadas por los estudiantes durante sus experiencias de aprendizaje, siendo utilizadas en este caso para enfrentarse o favorecer las emociones y motivos que surgen en torno a su aprendizaje, y pudiendo ser, al igual que las estrategias cognitivas, automatizadas o bajo el control del estudiante. Así, dichas estrategias de automotivación aunque no están comprometidas con el procesamiento del contenido, sí fomentan estados favorables de compromiso con el aprendizaje o bien ayudan a prevenir eventos no deseables y resultados desfavorables. Es decir, la utilización de este tipo de estrategias motivacionales por parte del estudiante conlleva consecuencias motivacionales, cognitivas y afectivas, que pueden resultar positivas, neutras o

negativas para el progreso del proceso de aprendizaje, de modo que cada tipo de estrategia motivacional conlleva evidentes implicaciones para la conducta de aprendizaje autorregulado.

Partiendo del procedimiento habitual, este trabajo de investigación lo hemos organizado en dos grandes apartados. En primer lugar, un marco teórico en el cual presentamos una revisión de la literatura y de los trabajos más importantes referentes a las variables motivacionales y cognitivas más relevantes para nuestra investigación. En segundo lugar, un estudio empírico en el que presentamos cómo hemos procedido en la investigación y qué resultados y conclusiones hemos obtenido.

En el *Marco Teórico* hemos intentado realizar una adecuada revisión teórica de aquellos aspectos más relevantes para comprender lo mejor posible nuestro tema de investigación. De esta manera, dividimos la información en cuatro capítulos.

En el primer capítulo, abordamos la conceptualización de la motivación académica, considerada como uno de los condicionantes más importantes del éxito escolar. Así, para conocer el planteamiento actual sobre la motivación en los distintos escenarios de enseñanza y aprendizaje realizamos una revisión de los principales planteamientos desarrollados en el estudio de la motivación, como son la motivación de logro, motivación intrínseca versus extrínseca y motivación situada o en el contexto. También presentamos la relación existente entre la motivación académica, aprendizaje y rendimiento académico.

En el segundo capítulo, nos referimos a los componentes de la motivación académica y a las variables relacionadas sobre las que se centra el estudio de este tema. Dentro de las variables motivacionales nos ocupamos de las atribuciones causales, el autoconcepto académico, las metas académicas, el interés y el valor de la tarea.

En el tercer capítulo, nos centramos en el aprendizaje autorregulado y las estrategias de automotivación. De esta manera, el aprendizaje autorregulado es considerado el marco de referencia para posteriormente ubicar las estrategias de automotivación.

Y por último, en el cuarto capítulo, realizamos una síntesis teórica de aquellos aspectos que consideramos más relevantes para nuestra investigación.

El *Estudio Empírico* lo hemos estructurado en base a los tres capítulos siguientes: objetivos y metodología de la investigación, exposición de los resultados y conclusiones e implicaciones de la investigación.

En el quinto capítulo, describimos y establecemos concretamente los objetivos que perseguimos con la realización de este trabajo y el método de la investigación, incluyendo la descripción de la muestra, variables e instrumentos de la investigación, descripción de los instrumentos de recogida de información, diseño de la investigación y técnicas utilizadas de análisis de datos.

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el sexto capítulo, realizamos una presentación y discusión de los resultados más relevantes obtenidos en la investigación, que son presentados en los tres apartados siguientes: en primer lugar, las características motivacionales de los estudiantes de secundaria; en segundo lugar, el análisis de las variables de motivación de los estudiantes en función del género y del nivel educativo; y por último, en un tercer apartado estudiamos la discriminación de los niveles de motivación en función de las estrategias motivacionales.

Finalmente, el séptimo capítulo, se corresponde con las conclusiones e implicaciones que podemos extraer del estudio realizado, así como las limitaciones y sugerencias a tener en cuenta en próximos estudios.

MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO I.
CONCEPTUACIÓN DE LA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA**

1.1. INTRODUCCIÓN

La motivación académica constituye uno de los problemas más comunes y relevantes en la realidad del aula y del estudio y que, sin embargo, más difícil resulta de afrontar tanto para los profesionales de la educación como para las familias de los estudiantes. La mayoría de los profesionales de la educación al hablar de la motivación de sus alumnos suelen hacer dos tipos de referencias. Por un lado, consideran que se utiliza en relación a los alumnos que consiguen los resultados deseados, que muestran interés por las tareas académicas, que se esfuerzan para realizarlas correctamente y aprender. Por otro lado, y de forma opuesta, también la utilizan con aquellos que son considerados por los profesores como malos estudiantes, que no obtienen los resultados esperados, que *“no quieren estudiar”* o que no les interesa para nada lo que se enseña en la escuela, a pesar de que muchos de ellos puedan mostrar tener la suficiente capacidad. Ante la situación de bajo rendimiento escolar de estos últimos se suele plantear la siguiente pregunta: ¿Qué podemos hacer profesores, padres y educadores para que los alumnos muestren interés y se esfuercen por realizar correctamente las tareas académicas y aprender y no sólo por aprobar? Para poder dar respuesta a esta pregunta tendremos que hacer referencia a una serie de factores que permiten crear un clima favorable para la motivación, de forma que la actitud del alumno hacia la escuela favorezca unos determinados procesos cognitivos y estrategias que el estudiante pondrá en juego para aprender y estos procesos, a su vez, determinen de forma directa un aprendizaje funcional. Para ello los alumnos deben de poder encontrar sentido y utilidad a lo que se les enseña y que lo que aprendan en la escuela deberá de estar relacionado con sus vidas, intereses, preocupaciones e inquietudes. Así, deberemos reflexionar críticamente sobre el cómo se enseñan los contenidos, debido a que la transmisión de conocimiento en la escuela apenas ha variado desde hace varias décadas. Se deberá de tener en cuenta desde esta perspectiva que el centro de interés a nivel educativo no es tanto la enseñanza y el profesor, como el aprendizaje y el alumno. Por lo tanto, estos cambios en la manera de entender el aprendizaje, en el que toma mayor relevancia el papel del alumno en dicho proceso, también implicará maneras diferentes de abordar la motivación académica.

La motivación académica se entiende como un proceso interno al propio alumno. No obstante, como señala Beltrán (1993) si *“no existe motivación, hay que crearla y si existe una motivación negativa hay que cambiarla”*. Esto significa que si el alumno no desarrolla conductas adecuadas para conseguir un buen desempeño en su contexto educativo será necesario poner a disposición del alumno las características necesarias para que lo anterior suceda. Por tanto, es necesario ayudar al alumno a generar una adecuada motivación, e incluso a generar mecanismos de automotivación, lo cual se podría aplicar no sólo al estudio sino también a otros ámbitos. Para ello tendremos que tener en cuenta que la motivación está apoyada tanto por factores internos como por factores externos al propio estudiante y al ámbito académico, como pueden ser las relaciones familiares, las relaciones interpersonales, los valores

predominantes, las nuevas tecnologías, todo lo cual durante las últimas décadas ha sufrido sus propias transformaciones.

A continuación, abordamos el estudio de la motivación académica y la diversidad de variables que la condicionan tanto desde una perspectiva personal como contextual y teniendo en cuenta los planteamientos más novedosos que consideran que la motivación de los estudiantes es uno de los grandes condicionantes del éxito escolar, y que, por tanto, puede dar respuesta a muchas de las demandas que la sociedad plantea a la educación.

1.2. PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para comprender el planteamiento actual de la motivación en los distintos escenarios de enseñanza y aprendizaje es necesario realizar una revisión de los distintos planteamientos abordados para su estudio. Tal es así, que en la actualidad no existe un enfoque teórico lo suficientemente sólido y contrastado que favorezca una aproximación unificada sobre la motivación (Pintrich, 1991).

A principios del siglo XX, la motivación no era un tema de estudio con la entidad que pueda tener en la actualidad ni estaba bien definida. Las formas de concebir la motivación estaban asociadas con: la voluntad y los instintos.

Wundt fue uno de los pioneros en psicología que estudió los procesos volitivos, siendo uno de los introductores del método de introspección. Sus estudios consistían en que los sujetos informasen de sus experiencias inmediatas después de haber estado expuestos a determinados objetos o eventos. Pero sus ideas eran generales y difíciles de validar. William James investigó los procesos volitivos en profundidad (James, 1890, 1892). Pintrich y Schuck (2006, p. 24) definen la volición como “*el proceso mediante el cual las intenciones se traducen en acciones*”. En ocasiones, la representación mental de un acto es suficiente para que dicha acción esté motivada, pero en otras, un elemento adicional consciente “*con la forma de una orden, un mandato o un consentimiento expreso, tiene que intervenir y preceder al movimiento*” (James, 1890. En Pintrich y Shunck, 2006, p.25). Otro pionero en el estudio experimental de la volición fue Ach, que explica la volición como el proceso que intenta concretar las acciones dirigidas hacia la consecución de las metas. Ach tiene una visión limitada de la motivación, porque no tiene en cuenta el proceso de formular metas y comprometerse para conseguirlas (Heckhausen, 1991). De esta forma la volición presentó una perspectiva incompleta de la motivación; tanto Wundt, James y Ach ignoraron cómo se establecen las metas.

Otra forma de concebir la motivación estaba asociada con el papel de los instintos o las predisposiciones innatas que se manifiestan en el comportamiento. James (1890) mantiene la idea de que los instintos pueden no explicar todo el comportamiento, pero sirven de base para construir la experiencia mediante el desarrollo de hábitos. Por su parte, McDougall (1908) amplió el rango de instintos hasta tal punto que prácticamente cada tipo de conducta se correspondía con un tipo de instinto diferente.

Dicho autor (1926) pensaba que la conducta era instintiva, y que los estímulos que provocan instintos pueden modificarse.

Weiner (1990) plantea una revisión de los estudios realizados sobre la motivación entre los años 1941 a 1990, basándose en la *Encyclopedia of Educational Research*. En ella destaca la década de los sesenta como una fecha aproximada de referencia, a partir de la cual se distingue entre un paradigma motivacional de línea no cognitiva y otro basado en los planteamientos cognitivos. Anteriormente a la década de los sesenta, es decir desde los planteamientos no cognitivos, predominaron dos líneas sobre la conceptualización de la motivación, las cuales diferían en el establecimiento de su origen como algo interno o, por el contrario, como algo externo. Desde el planteamiento que consideraba la motivación como algo interno existen a su vez dos perspectivas diferentes. El primero, partiendo de la teoría evolucionista, consideraba la motivación como un instinto. Dentro de esta perspectiva Freud (1905) propuso como instintos básicos que explicaban la conducta el instinto de vida o líbido y el instinto de muerte o agresividad. Nos encontramos que las teorías de instinto presentan algunos problemas desde el punto de vista científico, así no delimitan claramente dónde termina el instinto y empieza el aprendizaje. Una teoría de la motivación necesita que explique qué causa una acción, qué factores interactúan y cómo pueden ser modificados. La teoría de Freud concibe la motivación como una energía psíquica y defiende que cada persona tiene una cantidad constante de energía, aunque su forma puede cambiarse o reprimirse.

A pesar de lo anterior hay autores (Westen, 1998) que defienden que actualmente algunas de las ideas presentadas por Freud serían válidas; como la idea de que puede haber aspectos inconscientes en nuestros pensamientos y comportamientos a las que no tenemos acceso. Sin embargo, su teoría menosprecia la importancia de la cognición y de los factores ambientales. Es necesario conocer las metas, intereses y valores de los estudiantes, saber la importancia de la influencia de los profesores y de sus compañeros, y cómo diseñar pautas para enseñar y motivar. El segundo planteamiento, desde las teorías del impulso, destaca la idea de que los impulsos son fuerzas internas que buscan el estado óptimo de nuestros mecanismos corporales. Así, Woodworth (1918) considera que era el impulso, como energía interna, el que promovía la conducta. Los autores que defendieron esta teoría fueron Woodworth, Hull, Spence, Mowrer y Miller. Según los planteamientos iniciales de Hull (1943), y que posteriormente ampliaría, la reducción de la necesidad funciona como refuerzo en el establecimiento de hábitos. De ese modo, el impulso proporciona la fuerza para actuar sobre la necesidad y el hábito es el resultado del aprendizaje.

Desde la segunda línea planteada sobre el origen de la motivación se consideraba que la motivación estaba guiada por factores externos. Su proceso estaba basado en la facilitación de incentivos que actuaban del mismo modo que los impulsos, salvo por su origen externo (Hull, 1952; Spence, 1956). En relación con esta línea que consideraba que la motivación tenía un origen externo, cabe señalar que muchos de los primeros planteamientos surgidos sobre la motivación eran conductuales. Las teorías conductuales aparecen con Watson (1924), surgiendo como rechazo a los modelos introspectivos previos. El conductismo se basa en el estudio de fenómenos observables,

considerando que la motivación es externa porque depende de factores ambientales. Las teorías del condicionamiento que surgieron en Estados Unidos a principios del siglo XX defienden el análisis de la conducta manifiesta. Las teorías más relevantes del condicionamiento son: la de Thorndike (el conexionismo), Pavlov (el condicionamiento clásico) y Skinner (el condicionamiento operante). Estas teorías tienen en común que enfatizan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje.

Tolman (1932) propone la teoría del conductismo mediacional en la que destaca el papel de las metas, incidiendo en la idea de que todo comportamiento esta dirigido a una meta. También destacan los estudios que realizó sobre la expectativa de aprendizaje y el aprendizaje latente como mecanismos cognitivos que influyen en la motivación.

Las teorías del *arousal* (activación) presentan unos planteamientos diferentes a los indicados anteriormente, entendiendo la motivación como un nivel de activación emocional. Así, no podemos encuadrarlas dentro de las teorías conductuales o cognitivas. Estas teorías mantienen la idea de que la motivación depende principalmente de procesos afectivos. Así en esta línea, tenemos la teoría de James-Lange, las ideas sobre el nivel de activación óptimo y la teoría de Schachter de la emoción. En la actualidad, diversos estudios están investigando sobre esta perspectiva, sobre la naturaleza de la emoción y su papel en la motivación y el aprendizaje escolar.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, especialmente a partir de los sesenta, surgieron las teorías sobre consistencia cognitiva, en las que se resalta el papel de las cogniciones de las personas y cómo éstas repercuten en el comportamiento. Dentro de estas teorías tenemos las aportaciones de la teoría del equilibrio de Heider y la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger. Así, se empieza a entender que las teorías anteriores no daban respuestas satisfactorias y comienzan los estudios sobre los procesos de pensamiento, valores y emociones de los individuos. Como consecuencia, aparece una perspectiva de corte cognitivo, en el cual el individuo adquiere un papel activo. Surgen de este modo teorías como las de: Expectativa x valor de Atkinson (1964) y McClelland (1965), metas de Dweck (1986) y Nicholls (1984), autoeficacia percibida (Bandura, 1977), autovalía de Covington (1984), atribucional de Weiner (1985), control percibido de Skinner y col. (p.e. Skinner y Belmont, 1993).

Las teorías cognitivas defienden que la motivación es interna, estudian los procesos mentales a través de los comportamientos y no de los productos, considerando los procesos que no se observan directamente. Estas teorías presentan distintas implicaciones educativas. Así, los conductistas destacan el papel del profesor para modificar el entorno de aprendizaje, mientras que los cognitivos defienden el papel del profesor en el conocimiento de los procesos mentales de sus alumnos y de cómo las variables motivacionales y sociales afectan en lo que hacen los estudiantes.

Las teorías de rasgo y las teorías humanistas desafiaron los principios del conductismo. Allport propuso que los rasgos aunque son parte del sistema, son idiosincrásicos de cada individuo, se pueden estudiar teniendo en cuenta a cada individuo en particular. Estas ideas fueron adoptadas por el movimiento humanista. Defienden que los individuos tienen opciones para elegir y buscan conseguir el control

de sus vidas. Rogers defiende que las personas en su desarrollo van siendo más conscientes de su propio ser y de su propio funcionamiento. Por lo tanto, destacó los esfuerzos por alcanzar el crecimiento personal, como idea para ayudar a las personas a encontrar sus propios desafíos y aumentar al máximo sus potencialidades.

El planteamiento de todas las teorías anteriormente mencionadas surge en un ambiente caracterizado por la diferenciación entre dos líneas de investigación, la cognitiva y la motivacional, en la que las dos explicaban el aprendizaje de los estudiantes con planteamientos distintos. Por un lado, los planteamientos más cognitivos entendían los problemas de aprendizaje como errores o limitaciones cognitivas; mientras que los planteamientos motivacionales estaban centrados en el yo (*self*), sin contemplar los componentes sociales y contextuales.

A partir de los años ochenta se desarrolla la necesidad de tratar de forma conjunta ambos componentes, de forma que la disposición afectivo-motivacional influye en el funcionamiento cognitivo y éste, a su vez, influye en la motivación del que aprende. Posteriormente, ya en la década de los noventa, la perspectiva contextual se incorpora en los planteamientos motivacionales. Así, desde la perspectiva de estos nuevos planteamientos se cuestiona la teoría motivacional tradicional, la cual se centraba en orientaciones y creencias motivacionales generales. De esta forma, se comienzan a estudiar los factores contextuales (tipo de actividades, entornos, etc.) como predictores que pueden favorecer o perjudicar la motivación de los estudiantes.

De esta manera, estos planteamientos anteriormente mencionados surgen partiendo de una de las características más importantes de la motivación que es su carácter multicomponencial y multicontextual. De hecho tomando como referencia las teorías más significativas no se ha logrado dar una explicación de todos estos componentes de forma interrelacionada.

Partiendo de las propuestas planteadas por varios autores con el objetivo de clarificar los componentes motivacionales (p.e., Maehr, 1982; Pintrich y De Groot, 1990), en el siguiente capítulo se señalan las variables estudiadas más relevantes, que han sido el autoconcepto, expectativas, metas, atribuciones y valor de la tarea, aunque variando su denominación, caracterización y agrupación de variables dependiendo del autor, estudio o planteamiento seleccionado. Por ejemplo, el autoconcepto se relacionaría con las autopercepciones y la autoestima, las expectativas con la posibilidad de acción, y el valor con los intereses.

Por su parte, Maehr (1982) diferencia los siguientes factores motivacionales: las posibilidades de acción, el sentido de sí mismo y las metas. El primer componente, las posibilidades de acción, hace referencia a las alternativas que el estudiante considera posibles para sí en función de las metas que se propone. El segundo componente, el sentido de sí mismo o autoconcepto, incluye a su vez una serie de subcomponentes, que son: la identidad, la autonomía, el sentido de dirección y el sentido de competencia. La identidad se desarrolla a partir de la percepción de uno mismo en relación al grupo en el que selecciona sus modelos de referencia. La autonomía y responsabilidad hacen referencia a la autoría y atribución de los actos y logros. El sentido de dirección se relaciona con el establecimiento de metas y de conductas acordes a dichas metas. El

sentido de competencia se establece a partir de la percepción que el individuo tiene sobre sus capacidades en relación con las tareas académicas. El tercer y último componente, las metas, depende de cada una de las tareas concretas y hace referencia al deseo del estudiante de obtener aprobación o recompensas externas.

En la actualidad, en relación a la motivación en su sentido más amplio, aparecen diversos estudios e investigaciones en los que se destaca el papel de la voluntad, explicada como una combinación de deseo y perseverancia. A este respecto, existe cierta confusión de este término de motivación en cuanto a la definición de ambas. Sin embargo, una de las tendencias que establece más nítidamente la diferencia entre ambas señala que la motivación denota compromiso y establecimiento de una intención, mientras que la voluntad indica seguimiento y sostenimiento de dicha intención (Corno, 1994; Wolters, 1998; Barberá, 2000). Kuhl (1985) propone el Modelo de Control de la Acción, en el cual defiende la existencia de tendencias de acción alternativas que interfieren el cumplimiento de la intención. Esto quiere decir que hay factores internos y externos que ofrecen desvíos tentadores para los individuos poco persistentes. Por lo tanto, los estudios realizados, desde esta perspectiva, sobre la voluntad parten de los planteamientos en los que se incorpora esta precisión, considerándose la voluntad como la tendencia que el individuo muestra al esfuerzo y mantenimiento en la consecución de metas a pesar de la presencia de distractores o dificultades.

Heckhausen y Kuhl (1985, p. 151) definen la voluntad como *“un estado psicológico caracterizado por pensamientos sobre la implementación de metas en la acción; una predisposición para utilizar los recursos disponibles para gestionar el mantenimiento de la intenciones”*. Karoly (1993) define los procesos volitivos, como procesos de autorregulación de la conducta; son principalmente meta-cogniciones que implementadas de manera estratégica como argumentos motivacionales permiten mantener el objetivo, o también permiten estabilizar los estados emocionales con el fin de conseguir el equilibrio que favorezca la ejecución. Por su parte, Rojas (2003) hace una clasificación de la voluntad (voluntad inicial, voluntad perseverante, la voluntad capaz de superar frustraciones y la voluntad ejemplar).

En síntesis, la revisión presentada de los distintos estudios realizados sobre la motivación académica nos permite comprender y entender su evolución y concepción actual. De todas maneras, con el fin que exista una aproximación más unificada de la motivación académica es necesario que la investigación se desarrolle desde las perspectivas actuales teniendo en cuenta los distintos contextos de enseñanza y aprendizaje. A continuación se explican los principales planteamientos en el estudio de la motivación académica.

1.3. PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS DESARROLLADOS EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Los principales planteamientos que consideramos que han sido desarrollados en el estudio de la motivación académica son los siguientes: motivación de logro, motivación intrínseca versus extrínseca y motivación situada o en el contexto.

1.3.1. MOTIVACIÓN DE LOGRO

Las primeras investigaciones realizadas sobre la motivación académica estuvieron relacionadas con la descripción y medida de la motivación de logro, en las que el logro queda definido en base a la comparación que realizan los individuos entre la realización de determinada actividad y algún estándar de excelencia (Atkinson, 1964; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Este planteamiento adquirió una especial relevancia en el campo del aprendizaje en relación con el éxito o fracaso académico.

Atkinson (1964; Atkinson y Feather, 1966) formula los planteamientos más representativos de la teoría clásica de la motivación de logro, que tuvieron desarrollos posteriores (Atkinson y Raynor, 1974; Gjesme, 1981; Kuhl y Blankenship, 1979). Las teorías de expectativa-valor tienen una larga tradición en la investigación de la motivación de logro. El concepto de expectativa se refiere a las creencias y juicios que una persona tiene acerca de sus capacidades para realizar una tarea con éxito. En términos coloquiales, responde a la pregunta *¿Puedo hacer esta tarea?* Si la respuesta es sí, la implicación en la tarea es mayor y, por lo tanto, el estudiante estará más motivado. Si la respuesta es no o se plantean dudas sobre la propia capacidad para realizar bien la tarea, la probabilidad de implicación en la tarea es probable que sea menor. De esta manera, el individuo ante la necesidad de éxito y el miedo al fracaso, tendrá que elegir conductas y objetivos en función del valor y las expectativas.

Por su parte, el valor de la motivación se entiende como las diferentes creencias que los estudiantes tienen sobre sus razones para implicarse en una tarea. Responde de manera coloquial a las preguntas *¿Quiero hacer esta tarea?* *¿Por qué?*

Ambos componentes en los modelos de expectativa-valor de la motivación son importantes para predecir la conducta futura de los estudiantes en términos de elección, implicación, persistencia y logro.

El modelo de motivación de Atkinson combinaba los constructos de necesidad, expectativa y valor dentro de una misma teoría. Defiende que la conducta es una función multiplicativa de estos componentes, que respectivamente se denominan motivos, probabilidad de éxito y valor de incentivo. Los *motivos* representan dos razones básicas de logro: la búsqueda del éxito (motivo de aproximación al éxito) y el miedo al fracaso (motivo de evitación al fracaso). Así, la consecución de un resultado u otro está relacionada con distintas consecuencias afectivas. El motivo de éxito representa el optimismo o anticipación del éxito y refleja la “*capacidad de experimentar orgullo ante lo realizado*” (Atkinson, 1964, p. 214); es decir, se asocia al sentimiento de satisfacción y orgullo. Si el motivo de éxito es alto, las personas eligen y se implican en tareas de logro. Por otro lado, el motivo de evitación del fracaso representa la capacidad para experimentar vergüenza y humillación ante el fracaso; es decir, se asocia a la frustración y vergüenza. Cuando este motivo es alto, las personas evitan implicarse en tareas de logro.

Partiendo del modelo original de Atkinson, el cual considera las tareas de logro aisladas, Raynor (1969, 1974, 1981) incorpora un planteamiento temporal. Así, este autor distingue tres tipos de tareas: el primero integra a las tareas de logro tomadas aisladamente, sin orientación al futuro y en las que sería válida la teoría originaria; y el segundo y tercero a las tareas de logro con orientación al futuro, consideradas como rutas contingentes y no contingentes. Las tareas de logro de ruta contingente precisan el éxito en la tarea previa para seguir en la siguiente tarea; mientras que las tareas de logro de ruta no contingente no precisan de éxito en la tarea previa para obtener éxito en la siguiente. Desde el planteamiento de la ruta contingente se intenta intensificar la motivación de logro en la primera tarea, debido a que al existir una instrumentación para llegar a la siguiente tarea, dicha tarea aúna la motivación de logro propia de la tarea y un componente de motivación extrínseca. Aunque, también debemos tener presente que puede darse el caso de que se produzca una progresiva reducción de dicha motivación o que la incorporación del componente de motivación extrínseca pueda reducir la motivación intrínseca (Suárez y Fernández, 2004).

Posteriormente, Covington (1992) presenta un modelo multipolar frente al modelo original de Atkinson, que defiende que estos dos motivos (motivo de éxito y motivo de evitar el fracaso) son ortogonales entre sí. Covington propone que partiendo del modelo de Atkinson en el que existe una independencia por parte de los dos motivos se reflejan diferentes aproximaciones de logro. Este autor señala cuatro aproximaciones de logro, partiendo de los dos motivos originarios ortogonales tenemos una matriz de dos por dos (Covington, 1992; Covington y Omelich, 1991; Covington y Roberts, 1994). Así, los cuatro tipos generales de estudiantes y modos de aproximación a las tareas de logro que presenta este modelo son las siguientes: los orientados al éxito, los que evitan el fracaso, los sobreesforzados y los resignados al fracaso (ver Tabla 1.1.)

TABLA 1.1.
Modelo multipolar de la necesidad de logro (Covington y Roberts, 1994)

		Motivo de búsqueda del éxito	
		Bajo	Alto
Motivo de evitación del fracaso	Bajo	Resignados al fracaso	Orientados al éxito
	Alto	Evitadores del fracaso	Sobreesforzados

Los estudiantes orientados al éxito que presentan alto el motivo de éxito y bajo el de evitación del fracaso, se implican más en tareas de logro y no están ansiosos ni preocupados por el rendimiento. Los estudiantes evitadores del fracaso, que tienen un alto motivo de evitación al fracaso y bajo en motivo de búsqueda de éxito, buscan evitar el fracaso mediante retrasos y estrategias autolimitadoras (Covington, 1992; García y Pintrich, 1994). Suelen ser alumnos que se resisten a implicarse en las tareas de logro

académico. Estos dos tipos generales de estudiantes y modos de aproximación a las tareas de logro son las que están más relacionadas con los dos motivos como polos de un único continuo y, por tanto, hasta ahora son los más estudiados.

Respecto a los dos tipos de estudiantes que quedan fuera de la diagonal en el modelo, Covington señala que los estudiantes sobreesforzados tienen altos los dos motivos; son alumnos que intentan tener éxito, pero al mismo tiempo temen el fracaso y muestran en ocasiones repetidas ansiedad y preocupación ante cualquier signo que lleve a no alcanzar con éxito una actividad. Así, estos estudiantes desde planteamientos socio-cognitivos, se semejan a los pesimistas defensivos (García y Pintrich, 1994; Norem y Cantor, 1986b). Y por último, los estudiantes resignados al fracaso son aquellos que tienen bajos los dos motivos, muestran indiferencia tanto por falta de preocupación como hacia los valores del logro. Se ha sugerido que este último caso puede darse en estudiantes de minorías étnicas (Covington, 1992).

El segundo componente de la motivación del modelo de Atkinson es el de *expectativa* (o probabilidad) de éxito. Este autor señala que estas expectativas además de reflejar las creencias del individuo también indican las influencias del medio. Así, el modelo aunque es organísmico, está centrado en el sujeto, trata ya de tener en consideración factores externos.

El *valor* de incentivo del éxito constituye el tercer componente de la motivación del modelo de Atkinson. Al igual que la expectativa, está más estrechamente vinculado a la tarea o a la situación, es decir, al ambiente. El autor lo define como una reacción afectiva, en concreto, la satisfacción por realizar una tarea. De esta manera, una tarea difícil, pero realizable, resulta más atractiva y genera más orgullo cuando se termina con éxito que aquellas que son muy fáciles (Weiner, 1992; Wigfield y Eccles, 1992). Por lo tanto, podemos decir que el valor de incentivo covaría inversamente con el grado de dificultad de la tarea (Pintrich y Schunk, 2006). Por otro lado, la relación que tiene la probabilidad de éxito con la dificultad de la tarea es inversa, por lo que las tareas más fáciles son resueltas antes que las que son más difíciles.

Teniendo en cuenta estas relaciones, Atkinson definió el valor de incentivo como 1 menos la probabilidad de éxito. Esta definición nos lleva a la idea de que el valor de incentivo será superior en aquellas tareas cuando la probabilidad de éxito sea menor. En este sentido, se tiende a valorar más una tarea difícil frente a otra más fácil.

Asumiendo la relación inversa entre el valor de incentivo y la probabilidad de éxito, Atkinson indica que ante tareas de un nivel de dificultad intermedio la motivación de logro será máxima. Por lo tanto, podemos decir que un sujeto tiene una alta motivación de logro cuando existe un equilibrio entre la valoración del objetivo planteado en la tarea y la probabilidad de éxito. Así, por ejemplo, la elección de un objetivo con un alto valor, en caso de ser conseguido, supondría la experimentación de mayores sentimientos de éxito; pero por otro lado, también es menor la probabilidad de su consecución, dada su dificultad. De este modo, la motivación de logro se considera baja cuando el individuo se aleja del equilibrio valor/probabilidad (50%), ya sea por establecer objetivos de alta dificultad o de baja, reduciendo las perspectivas de éxito en

el primer caso (aunque el fracaso podría quedar explicado por la dificultad de la tarea) y garantizando el éxito en el segundo.

Desde las investigaciones sobre motivación de logro existe la generalización de que la motivación es máxima en los niveles de dificultad intermedio. Aunque, nos encontramos que desde otras teorías se señalan variantes a esta afirmación teórica. Así, Gagné desde las teorías conductuales señala que la instrucción tiene que ser planificada para impartirse en varios pasos teniendo en cuenta el nivel previo de competencia del estudiante (Gagné, 1985). Por otro lado, la teoría piagetiana desde el desarrollo cognitivo, parte de la idea de que la enseñanza de los conceptos debe realizarse en un nivel inmediatamente superior de desarrollo. Otros autores como Vigostky, desde la teoría sociocultural, desarrolla el concepto de zona de desarrollo próximo, en el que sugiere que las tareas tienen que estar en el rango de capacidades del alumno, no pueden ser ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles (Vygostky, 1978). Por lo tanto, teniendo en cuenta estas teorías el reto es precisar las capacidades de los estudiantes y los niveles de dificultad más propedéuticos para realizar las tareas (Pintrich y Schunk, 2006).

Otros autores, como Weiner (1992) explicaron que la elección de tareas con dificultad intermedia se da por un principio informativo, ya que nos facilita información de los estudiantes sobre su esfuerzo y capacidades. De esta manera, facilita la autoevaluación y además, a largo plazo, permite ajustar la información sobre uno mismo, siendo funcional y adaptativa.

En la actualidad, se investiga sobre los constructos de expectativa y valor pero se intenta incluir una perspectiva también contextual. Así, nace el modelo sobre el logro académico en el contexto del aula presentado por Eccles, Wigfield y sus colegas (Eccles, 1983, 1987, 1993; Eccles y col., 1989; Wigfield y Eccles, 1992, 2000), que tienen como referencia los modelos iniciales de Lewin y Atkinson. Según Pintrich y Schunk (2006) el modelo cognitivo-social surge de una perspectiva general organísmica basada en la Psicología de la personalidad, la Psicología social y la Psicología del desarrollo, y que se fundamenta en las expectativas de éxito académico de los estudiantes y el valor percibido para las tareas académicas.

A continuación se presenta de manera simplificada el modelo propuesto por Eccles-Wigfield de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva. En este modelo vemos dos de los tres componentes explicados en el modelo de Atkinson como predictores de la conducta de logro, como son la expectativa, en referencia a la probabilidad de éxito y el valor de la tarea, que hace referencia al valor de incentivo. En la Figura 1.1 el valor de la tarea se traduce en la pregunta “¿Por qué debería hacer yo esta tarea?” (Eccles, 1983; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998). Y la expectativa por la pregunta: “¿Puedo hacer bien esta tarea?” (Eccles, 1983; Eccles y col., 1998; Pintrich, 1988a, 1988b; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992). Así, dicha Figura hace referencia a las creencias que tienen los estudiantes sobre sus posibilidades de éxito en una tarea o actividad, señalando que un mayor nivel de expectativa de éxito está relacionado de forma más positiva con todo tipo de conductas de logro, incluyendo rendimiento, elección y persistencia (Eccles, 1983; Eccles y col., 1998; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992).

Otros componentes motivacionales que se señalan en la figura son las metas de los estudiantes, sus autoesquemas y la memoria afectiva. La memoria afectiva hace referencia a la experiencia afectiva previa que un estudiante puede tener con respecto a la actividad o tarea. Un claro ejemplo se produce cuando un estudiante posee una experiencia negativa ante una asignatura, como por ejemplo con el Inglés, llevándole a desplegar conductas que demuestran poco interés por esa asignatura o que incluso le lleven a evitarla. Las metas, tanto a corto como a largo plazo, se refieren a las representaciones cognitivas de aquello que los estudiantes intentan conseguir (Pintrich y Schunk, 2006). Los autoesquemas hacen referencia al autoconcepto y a las creencias que las personas tienen sobre sí mismas. Además, en la Figura 1.1. también se hace referencia a las percepciones de la dificultad de la tarea, entendiéndose como los juicios que realizan los estudiantes sobre su dificultad.

Otro constructo general que se representa en el modelo son los procesos cognitivos, refiriéndose a la manera en que los estudiantes hacen interpretaciones de las diferentes situaciones que les suceden. Para ello, es de vital importancia las atribuciones que el estudiante realiza. Además, se tiene en cuenta el cómo los estudiantes perciben su entorno social. Es decir, sobre las percepciones que tienen los propios estudiantes sobre las creencias de distintos agentes sociales, como pueden ser sus padres, compañeros,... y sobre los roles sociales.

Y por último, otro constructo que influye sobre las creencias de los estudiantes es su contexto social, que aparece en la Figura 1.1. en la parte izquierda, hace referencia a los medios en los que se desarrolla, a las relaciones de los agentes socializadores y a los acontecimientos y resultados anteriores y presentes. Así, se considera que estos factores externos son relevantes en las creencias motivacionales de los estudiantes. De esta manera, este modelo pretende poner énfasis en que la consideración de las creencias motivacionales, además de sustentarse en la importancia del procesamiento cognitivo y social, se debe tener en cuenta la evolución de éstas en el contexto concreto social y cultural que el que se desarrolla el estudiante.

En la investigación actual sobre las creencias de expectativa y valor de los estudiantes se han encontrado diferencias tanto evolutivas y grupales como de género y étnicas. Respecto a las diferencias evolutivas las investigaciones demuestran que el nivel de competencia percibido es mayor en los niños pequeños, observándose un decremento según se avanza hacia la adolescencia (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Midgley y Adler, 1984; Eccles y col., 1998; Harter, 1990, 1998; Stipek y Mac Iver, 1989; Wigfield, Eccles y Pintrich, 1996). Así, nos encontramos que la disminución del nivel medio se sitúa en los estudiantes de Secundaria (Eccles, 1993; Eccles y col., 1998).

Para dar respuesta al descenso del nivel medio de competencia de los alumnos de Primaria a Secundaria nos encontramos, principalmente, con dos motivos: uno relativo al desarrollo cognitivo y otro referido a lo contextual. Respecto al primer motivo, los alumnos tienen percepciones de su competencia muy alta en los cursos inferiores, siendo más modesta en etapas superiores (Frey y Ruble, 1987; Harter, 1985a; Stipek, 1981, 1984; Weisz, 1983). Además, los estudios realizados demuestran que las correlaciones entre la percepción de la propia competencia y el logro son más altas a

medida que se avanza a cursos superiores, es decir, en los últimos cursos de Primaria y en Secundaria (Eccles y col., 1998).

Otro de los motivos de la disminución de la capacidad percibida a medida que los alumnos acceden a cursos superiores se explica por el contexto, en concreto el aula y el centro escolar. En este sentido, se han realizado varias investigaciones (Blumenfeld y col., 1982; Eccles, Midgley, Wigfield, Reuman y col., 1993; Marshall y Weinstein, 1984; Rosenholtz y Simpson, 1984) que proponen que tanto los aspectos estructurales y organizativos como los humanos, en concreto el profesor, pueden ser motivos determinantes. Los aspectos estructurales y organizativos son distintos en Primaria y Secundaria, de modo que en Primaria el estudiante tiene un profesor para casi todas las asignaturas, mientras que en Secundaria pasan a tener un profesor para cada asignatura. Además, nos encontramos con que la forma de evaluación cambia, ya que en Primaria se evalúa de acuerdo al rendimiento del estudiante, es decir con los controles, exámenes, tareas para casa, trabajos, etc.; mientras que en Secundaria se califica tomando en mayor medida como referente el rendimiento general del grupo. Por lo tanto, estos últimos tienen información respecto a su capacidad en términos relativos, siendo una consecuencia que disminuya el nivel de competencia percibida (Mac Iver, 1988; Rosenholtz y Simpson, 1984). Además, los estudiantes a medida que acceden a cursos superiores, hacia el Bachillerato, adquieren mayor información para realizar una evaluación de su capacidad. Aunque no en todos los estudiantes se reduce el nivel de capacidad que se atribuyen (Mac Iver, 1988), tanto los aspectos cognitivos-evolutivos y los cambios en el contexto de la escuela llevan a que aumente la variabilidad de las puntuaciones de los estudiantes y, por tanto, el rendimiento no esté localizado en torno a una media alta (Pintrich y Schunk, 2006).

Respecto al descenso en el valor que los estudiantes atribuyen a la tarea se señalan dos explicaciones, la primera se basa en el desarrollo cognitivo y la segunda en el contexto y la experiencia. Así, las explicaciones que se centran en el desarrollo cognitivo focalizan más la atención en los cambios internos del sistema de creencias de los estudiantes. Varias investigaciones señalan que las creencias de lo que es la capacidad cambian a medida que los estudiantes crecen; se observa un cambio en la visión de la inteligencia. Así, de algo cambiante e incrementable pasa a identificarse como algo más estable y no modificable, de acuerdo a teorías más clásicas de la inteligencia (Dweck, 1999; Dweck y Leggett, 1988). Por otro lado, también se observa que los estudiantes en cursos superiores se interesan por el rendimiento de sus compañeros y, por tanto, realizan comparaciones que integran en sus propias creencias (Blumenfeld y col., 1991; Ruble y Frey, 1991).

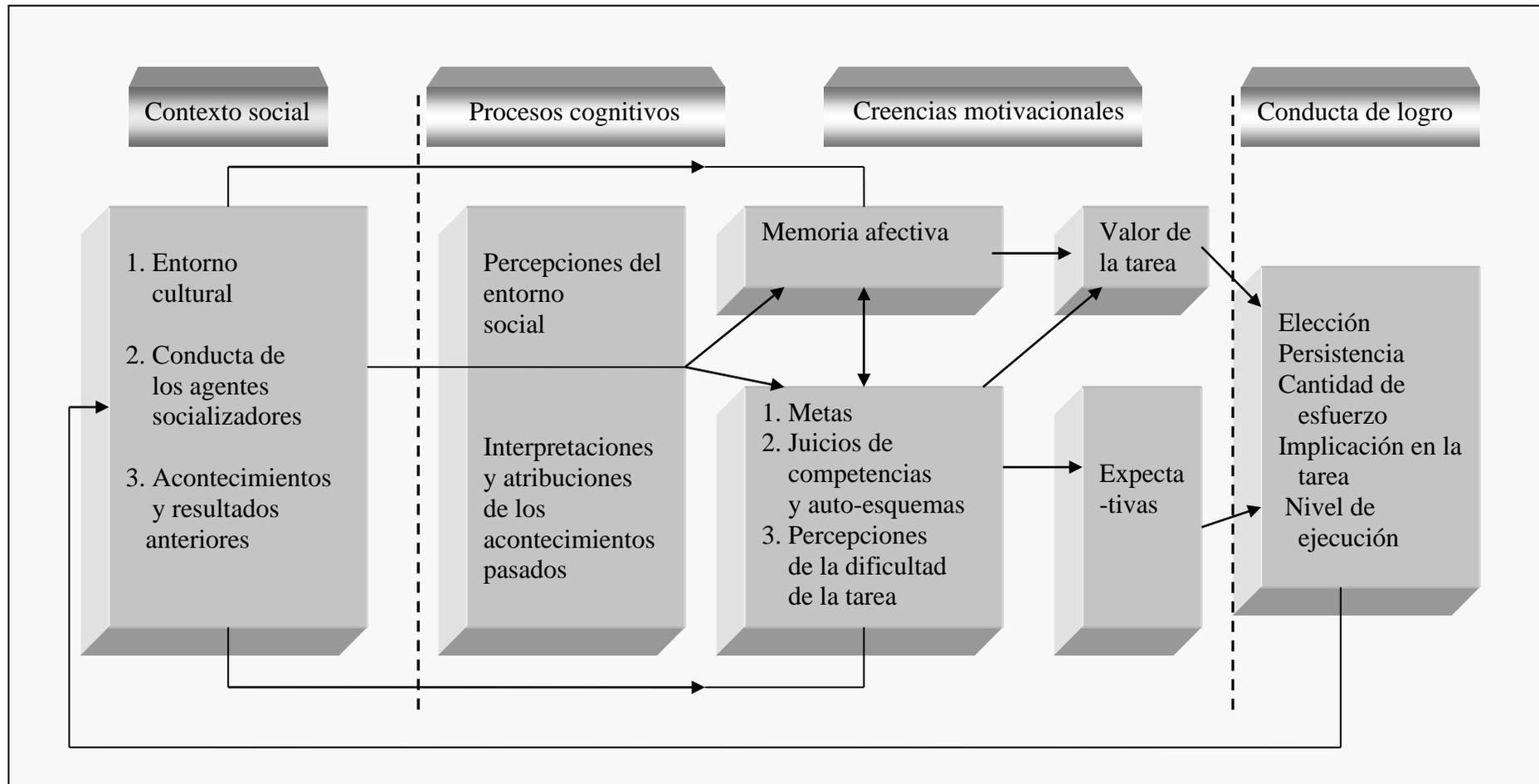


Figura 1.1. Modelo de expectativa-valor de la motivación de logro desde la perspectiva socio-cognitiva (Eccles, Wigfield y colaboradores. Tomado de Pintrich y Schunk, 2006, p. 63)

En relación con las explicaciones referidas al descenso en el valor atribuido a la tarea basado en el contexto y la experiencia, y por tanto incluyendo la importancia que tiene el contexto del aula para variar las creencias de los estudiantes, Eccles y sus colegas indican que existe un desajuste entre las creencias de los estudiantes y la estructura y organización escolar en los institutos. Es decir, los estudiantes de secundaria no disponen de la suficiente autonomía y autocontrol que requieren para desarrollar sus tareas académicas, por lo que esto conlleva un descenso significativo en su motivación por la escuela (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Midgley y Adler, 1984; Eccles, Midgley y col., 1993; Eccles, Wigfield y col., 1993; Wigfield y Eccles, 1992).

En resumen, se observa que los motivos por los que se produce el descenso de la motivación en estos estudiantes son producidos por la interacción entre aspectos de tipo cognitivo y motivacional y aspectos de tipo contextual. Por ello, las investigaciones deben encaminarse a desarrollar modelos para explicar la motivación que incluyan esta diversidad de aspectos.

Para tratar las diferencias étnicas y de género en los constructos de expectativa y valor debemos tener más precaución, debido a diversos factores como las confusas composiciones de las muestras respecto al género y la etnia, el nivel socioeconómico, o al tipo de análisis realizado. Aunque, en términos generales, se puede indicar que las alumnas tienden a percibir su competencia como más baja de lo que lo hacen los alumnos (Wigfield y col., 1996). Una explicación podría ser que los chicos son más autocomplacientes y las chicas más modestas (Eccles, Adler y Meece, 1984; Wigfield y col., 1996).

Las investigaciones llevadas a cabo respecto a las diferencias de género en la percepción de la propia capacidad señalan diferencias determinadas por el rol cultural, asumido en función de los estereotipos sexuales, y por el grado en que se acepta el estereotipo (Eccles y col., 1998). Así, comprueban que los alumnos perciben su capacidad en un nivel más alto en Matemáticas y Deportes; mientras que las alumnas perciben su capacidad de forma superior en materias estereotipadas como femeninas, como Lengua, Actividades Sociales y Lectura (Eccles y col., 1998; Wigfield y col., 1991). Otros autores como Marsh (1989) encontraron diferencias de género con respecto al autoconcepto, observando que los varones tienen una puntuación más alta en el autoconcepto de apariencia física, capacidad deportiva y matemáticas, mientras que las mujeres destacan en relación con tareas verbales y de lectura y en el autoconcepto escolar general (Wigfield y col., 1996). No obstante se encuentran diferencias en cuanto a las edades en que se producen, por ello es necesario investigar más en este campo y proporcionar programas de intervención para paliar tales diferencias (Kahle, Parker, Rennie y Riley, 1993; Meece y Eccles, 1993).

En cuanto a las diferencias étnicas y raciales, nos encontramos con dos preguntas a la hora de realizar una investigación de estas características. La primera es, *¿Existen diferencias en el nivel medio de capacidad percibida, valor asignado a la tarea y otras variables motivacionales en función del grupo étnico?*; la segunda es *¿Operan los constructos motivacionales del mismo modo para las minorías étnicas que para otro tipo de grupos? o ¿necesitamos postular diferentes modelos explicativos de la motivación para diferentes grupos étnicos?* Existen varias investigaciones en el ámbito

internacional pero se necesitan más investigaciones, especialmente en nuestro contexto, para poder responder adecuadamente a estas preguntas.

Para responder a la primera pregunta Graham (1994) realizó una revisión de estudios sobre las expectativas de éxito y sobre estudios que analizaban el autoconcepto en relación a la capacidad académica de estudiantes afroamericanos y estudiantes blancos y los resultados fueron que en la mayoría de los estudios las expectativas de éxito y autoconcepto alto favorecían a los afroamericanos. Otros autores como Cooper y Dorr (1995) también señalan que los afroamericanos presentan niveles superiores en el autoconcepto. Además, de estas investigaciones se desprende que la habitual relación entre la percepción de competencia y el rendimiento puede no darse en los afroamericanos. Así autores como Stevenson, Chen y Uttal (1990) señalan que la percepción de la competencia se relacionaba con el rendimiento en los estudiantes blancos pero esto no se daba en los estudiantes afroamericanos. Aunque este tema necesita ser analizado en investigaciones futuras, una explicación a estos resultados puede ser que los estudiantes afroamericanos lo utilicen como modo de proteger su autoestima (Graham, 1994).

Con respecto a la segunda pregunta, Graham (1994) propone que el planteamiento tiene que ser igual para los distintos grupos minoritarios, debiendo de incluirse en las investigaciones muestras de todos los grupos y niveles socio-económicos.

Así, la investigación nos dice que la motivación académica de los estudiantes viene determinada por la interacción de diversos aspectos, como son los cognitivos, motivacionales y contextuales. Por lo tanto, la futura investigación debe seguir encaminada en esta línea, contemplando distintas muestras y en concreto, ubicada en nuestro contexto.

1.3.2. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA VERSUS EXTRÍNSECA

La motivación intrínseca se refiere a la motivación para implicarse en una tarea por su propio valor. Los estudiantes intrínsecamente motivados quieren aprender y realizar las actividades académicas como un fin en sí mismo. Son estudiantes que disfrutan realizando la tarea y muestran interés. Dicha motivación se basa en dos necesidades primarias que son la autonomía y la competencia. De esta manera, la motivación intrínseca generalmente se produce ante tareas que ofrecen al estudiante independencia y desafíos óptimos. Además, este tipo de motivación se ha asociado con otras necesidades como son las de conocimiento, exploración, dominio, manipulación y desarrollo de la curiosidad.

Deci y Ryan (2000) explican que las actividades intrínsecamente motivadas son aquellas que los estudiantes consideran interesantes y que las llegan a cabo en ausencia de consecuencias o aquellas que no necesitan refuerzo alguno porque ya son interesantes por sí mismas. En otro lugar Ryan y Deci (2002, p. 10) definen las actividades intrínsecamente motivadas como *“aquellas cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o*

refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella”. Precizando algo más, Ryan y Deci (2002, p. 70), consideran la motivación intrínseca como “*una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender*”.

Por su parte, Vallerand (1997) indica que pueden encontrarse tres tipos de motivación intrínseca: motivación para conocer, motivación de logro y motivación para experimentar estimulación.

Entre los factores contextuales que favorecen la motivación intrínseca, destaca lo que se conoce como “*apoyo a la autonomía*” del alumno por el profesor, que se operativiza de diferentes modos según varios autores (Reeve y col., 2004; Stefanou y col. 2004; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006); como puede ser el tiempo dedicado a escuchar a los estudiantes; las expresiones de empatía o de ánimo; las preguntas sobre lo que desean hacer; la utilización de un lenguaje no controlador ni coercitivo; la especificación del valor de las conductas, tareas o temas; la posibilidad de seleccionar los miembros del grupo, los materiales con los que trabajar o el modo de demostrar los conocimientos; la posibilidad de descubrir formas diferentes de solucionar un problema o de disponer de tiempo para decidir.

Realizando un recorrido sobre los estudios de motivación intrínseca, en un principio se explicaba como un tipo de motivación que dependía de la activación y de la percepción de la incongruencia. Los trabajos de White (1959) argumentan que las personas intentan mostrar su competencia y relacionarse de forma eficaz con el entorno. El autor definía la motivación por la efectividad relacionada con estar en plena forma o sentirse hábil, lleno de posibilidades, capaz, eficiente, competente y diestro. El autor considera que es un término apropiado para describir comportamientos como coger y explorar, gatear y caminar, el hecho de atender o percibir, el lenguaje y el pensamiento, de manipular y cambiar el entorno. Además, indica que la conducta tiene una dirección, es selectiva y persistente, y continúa no porque esté al servicio de impulsos primarios, sino porque satisface la necesidad intrínseca de modo eficaz con el entorno que le rodea. En su planteamiento, White defendía que las personas desde pequeños tienen la motivación de efectividad, que les lleva a ser competente y que se satisface cuando se consigue el dominio. Aunque esta idea de la motivación por la efectividad se contempla en muchas perspectivas de la motivación intrínseca, esta explicación necesita concretar y evaluar el constructo para poder explicar las circunstancias en que es válido y los tipos de factores que pueden afectarle.

Vallerand y Ratelle (2002) señalan que los resultados más deseables se relacionan con la motivación intrínseca, con la regulación integrada y con la identificación. Entre sus consecuencias cognitivas, destacan las siguientes: la activación de determinados procesos, como el aprendizaje profundo, la creatividad o la flexibilidad cognitiva (Lepper y Henderlong, 2000); la utilización de adecuadas estrategias de aprendizaje (Vansteenkiste y col., 2004); y la puesta en marcha de actividades exploratorias. Como efectos emocionales, Deci y Ryan (2000) señalan la aparición de menos sentimientos negativos, como la vergüenza, y de más sentimientos positivos, como el orgullo. Se relaciona con variables motivacionales como el interés personal, la orientación general a metas de aprendizaje, un elevado autoconcepto académico o la

atribución causal de los resultados a factores internos (Manassero y Vázquez, 2000). También, a nivel conductual los alumnos muestran una mayor elección libre de la tarea, en la persistencia en ella y en el esfuerzo que están dispuestos a realizar (Vansteenkiste y col., 2005; Walls y Little, 2005).

Por el contrario, la motivación extrínseca hace referencia a la motivación para realizar una tarea como medio para conseguir un fin. Así, los estudiantes con motivación extrínseca realizan sus actividades académicas para conseguir una recompensa externa o evitar un castigo. El aprendizaje no es el fin en sí mismo, sino un instrumento que se utiliza para alcanzar otro fin bien distinto. Por lo tanto, podemos decir que no se trata de un disfrute sino de un trabajo, adquiriendo así un valor adaptativo e instrumental.

Deci, Kasser y Ryan (1997, p. 61) definen la motivación extrínseca como *“cualquier situación en la que la razón para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, ya sea dispensada por otros o autoadministrada”*. En la actualidad, se considera multidimensional. Así, Deci y Ryan (2000, 2008), Ryan, Connell y Grolnick (1992) o Ryan y Deci (2000a, b, 2002) proponen cuatro tipos de motivación extrínseca (ver Figura 1.2.):

- a) Regulación externa, cuando la conducta se realiza para satisfacer una demanda exterior.
- b) Regulación introyectada, cuando se ejecuta bajo un sentimiento de presión.
- c) Regulación identificada, cuando la persona reconoce el valor implícito de una conducta.
- d) Regulación integrada, cuando la identificación se ha asimilado dentro del propio yo.

Podemos decir que la motivación total son ambos tipos de motivación. Las motivaciones intrínseca y extrínseca son motivaciones separadas, cada una de las cuales puede ir de un nivel bajo a un nivel alto. Así, una misma tarea puede ofrecer una motivación extrínseca o intrínseca diferente, que puede determinar la actividad de un estudiante en una situación concreta. Por ejemplo, un alumno puede realizar un trabajo voluntario porque le interesa el tema y quiere aprender, por lo que su motivación intrínseca sería alta y su motivación extrínseca sería baja. Por el contrario, otro alumno puede decidir realizar un trabajo voluntario para subir nota. En este caso su motivación extrínseca sería alta y su motivación intrínseca sería baja. Sin embargo, ambas motivaciones se pueden influir mutuamente. Así, por ejemplo, Eisenberger, Pierce y Cameron (1999) muestran resultados empíricos de que la motivación extrínseca puede influir negativamente en la motivación intrínseca.

Por otro lado, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca son modificables, se producen en un contexto. Por lo tanto, con el tiempo pueden variar. Por ejemplo, el alumno con motivación intrínseca para realizar un trabajo voluntario puede variar su motivación si necesita una buena nota para su media. Así, los alumnos para aprender pueden utilizar los dos tipos de motivación. Sin embargo trabajar con

motivación intrínseca resulta más agradable y las investigaciones demuestran que dicha motivación intrínseca a lo largo de la escolaridad se relaciona positivamente con el aprendizaje, el logro y la percepción de competencia, y negativamente con la ansiedad (Gottfried, 1990).

Varias investigaciones han demostrado la existencia de la relación entre ambos tipos de motivación y los resultados de los estudiantes. Se evidencia que los estudiantes con motivación intrínseca y con las formas más autodeterminadas de motivación extrínseca obtuvieron un mejor rendimiento académico en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Manassero y Vázquez, 2000; Vansteenkiste y col., 2005). De manera análoga, se encontraron correlaciones negativas entre estas formas de motivación y el abandono del colegio entre adolescentes.

A parte de las diferencias inherentes a la propia definición de cada una de estas orientaciones motivacionales, pueden señalarse otras diferencias como son, en primer lugar, que la motivación intrínseca predomina hasta el final de los cursos de la Educación Primaria. Esto se explica por la tendencia innata establecida tanto en animales como en personas a conocer, explorar y desarrollarse durante los primeros años de vida. En este sentido, nos encontramos con la definición de Ryan, Connell y Grolnick (1992) sobre la motivación intrínseca como una propensión innata, más que derivada, a explorar y dominar el propio mundo interno y externo. A medida que avanzamos en los cursos, en concreto en la Educación Secundaria, nos encontramos que el nivel de motivación intrínseca disminuye. Así, para explicar estas diferencias se suelen establecer dos hipótesis. La primera hace referencia al desarrollo progresivo de un mayor control por parte de los colegios y profesores, sin facilitar los desafíos adecuados en las tareas. Esto hace que la motivación intrínseca de los estudiantes se mine. Con respecto a la segunda hipótesis se refiere a que la actividad educativa es menos interesante para los estudiantes que otras actividades que se le plantean en la vida diaria.

En segundo lugar también se diferencia en la localización temporal de sus intenciones. De esta manera, la motivación intrínseca se fundamenta en intenciones basadas en el presente, es decir, en el aquí y ahora, mientras que la motivación extrínseca se basa en una proyección dirigida hacia el futuro, más o menos distante, determinada por su carácter instrumental.

Por otro lado, existen en la actualidad otras perspectivas que han planteado nuevas categorías relacionadas a estas vertientes motivacionales, las cuales habitualmente se catalogan bajo el concepto de *interiorización* (p.e., Harter, 1992; Ryan, Connell y Grolnick, 1992). Para Ryan, Connell y Grolnick (1992), la interiorización hace referencia a los procesos por los cuales el individuo en un primer momento adquiere creencias, actitudes o regulaciones conductuales de fuentes externas y que progresivamente transforma esas regulaciones externas en atributos personales, valores o estilos reguladores.

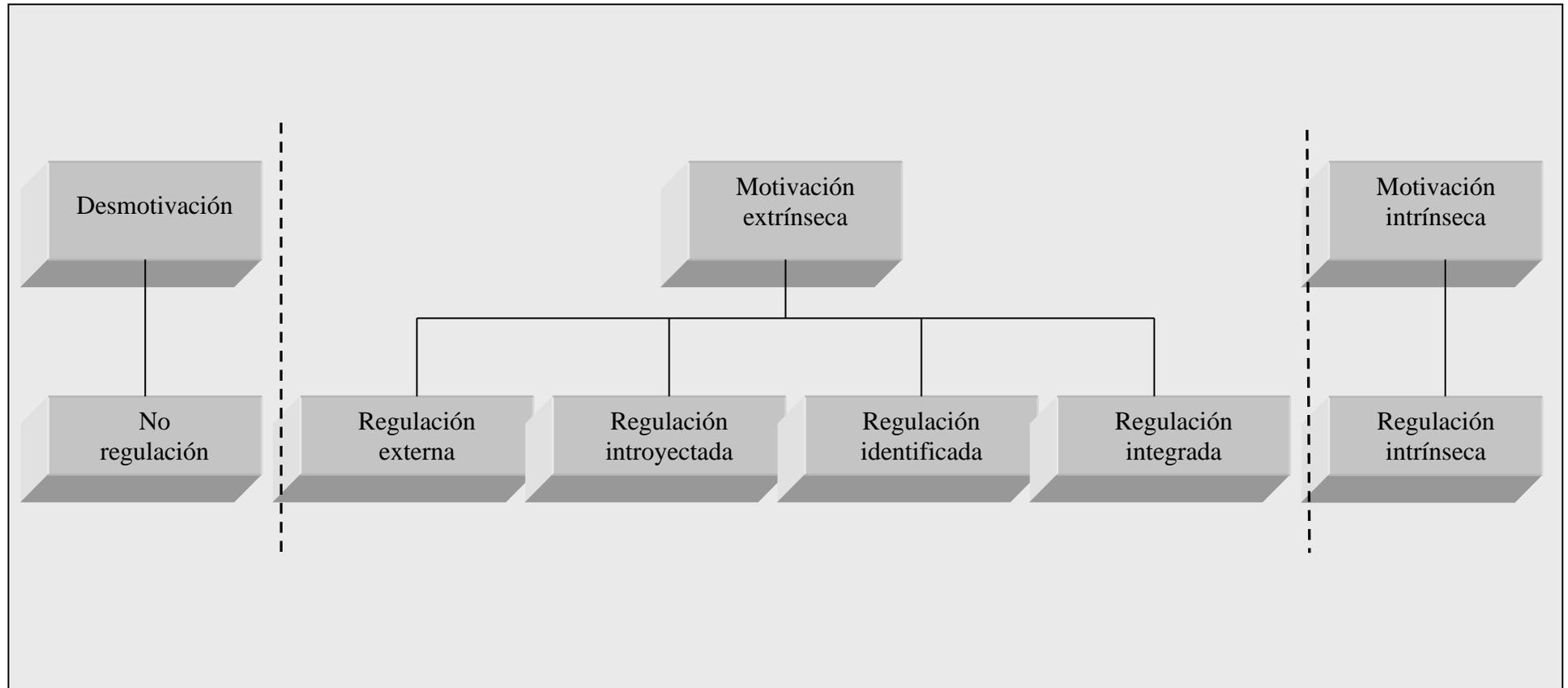


Figura 1.2. Taxonomía de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000, 2008; Ryan y Deci, 2000b)

En este sentido, se señalan dentro de la interiorización tres categorías, las cuales configuran el siguiente continuo: La regulación externa, la infundida y la producida por identificación. Se denomina *regulación externa* cuando el objetivo del alumno es estudiar para conseguir/evitar una recompensa/castigo. Por lo tanto, en estos dos casos se presenta el motivo como un incentivo externo. En la *regulación infundida* el objetivo que se plantea el estudiante es no sentirse mal consigo mismo, así, el alumno estudia para mantener su autoestima y conseguir la aprobación por parte de sus padres o profesores. De esta manera, el motivo no es un incentivo externo ni tampoco actúa movido por la tarea. Por último, la *regulación por identificación* se produce cuando el alumno estudia porque considera que la tarea a realizar es importante, bien por sus repercusiones para metas futuras o bien por considerarla importante en sí misma. Las tres categorías son extrínsecas, pues se relacionan con el desarrollo de tareas no motivadas en su satisfacción inherente, pero permiten al alumno implicarse progresivamente en mayor medida en tareas que no considera interesantes.

Otro término relacionado es el de la desmotivación o amotivación (ver Figura 1.2.), el cual es considerado un estado de ausencia de motivación, de falta de intención para actuar, y es distinta de la motivación intrínseca y de la extrínseca. El alumno cuando esta desmotivado carece de intencionalidad y de sentido de causación personal. Ryan y Deci (2000 a, b; 2002) y Vallerand (1997) apuntan algunos desencadenantes de esta situación:

- Pensamientos sobre la propia falta de capacidad para realizar una tarea.
- Convicción de que una determinada estrategia que se está utilizando no va a dar el resultado deseado en la consecución de las metas o de los objetivos planteados. A esto se une que, con frecuencia, el alumno no dispone de otra estrategia más eficaz.
- Convencimiento de que una tarea es demasiado difícil y de que no es lo suficientemente competente para realizarla con éxito.
- Sentimiento de indefensión y de falta de control.
- Falta de valoración de la tarea.

Ante cualquiera de las anteriores situaciones es fácilmente comprensible que el alumno se sienta desilusionado.

Sin embargo, la investigación más reciente en el ámbito de la motivación ha desarrollado mayoritariamente los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca dentro de la teoría de metas. Podemos hablar de dos metas opuestas como son la *meta de aprendizaje* (también denominada de tarea o dominio) y la *meta de rendimiento* (también denominada de capacidad, ejecución, centrada en el yo o competitiva). Aunque este planteamiento se abordará en el siguiente capítulo dirigido al estudio de las metas como una de las variables motivacionales, podemos decir que las orientaciones de meta influyen en el nivel de motivación intrínseca y extrínseca (p.e., Benware y Deci, 1984; Ryan, 1982), de modo que las metas de aprendizaje tienden a incrementar el nivel de motivación intrínseca y las metas de rendimiento a disminuirlo. Aunque, en estudios

realizados se plantea la posibilidad de que se esté midiendo el mismo constructo con diferente nombre. En este sentido, y en la misma línea que señalan Heyman y Dweck (1992) consideramos que la motivación intrínseca aumenta en las metas de aprendizaje, considerando este hecho como una característica innata de ella; mientras que la motivación extrínseca se incrementa en las metas de rendimiento.

En resumen, los diversos estudios sobre la motivación académica demuestran la relación de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca, y como éstas se incluyen en la teoría de metas. Por otro lado, varios autores señalan otro tipo de motivación, la desmotivación o amotivación, refiriéndose a ella como la falta de motivación.

1.3.3. MOTIVACIÓN SITUADA O EN EL CONTEXTO

Actualmente la investigación de la motivación académica se centra tanto en las características personales y los pensamientos de los alumnos como en el contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Así, los estudios demuestran que el contexto tiene un papel relevante tanto en los procesos cognitivos como en los afectivo-motivacionales. De esta manera, se desarrolla una perspectiva ecológica de la motivación del estudiante. Los elementos que constituyen el contexto de enseñanza/aprendizaje son: los elementos físicos, como por ejemplo el profesor, el estudiante, los libros,...; y los elementos abstractos, como por ejemplo los contenidos, los métodos de evaluación,... Además, tenemos que considerar que todos ellos poseen atributos que pueden ser fijos, como por ejemplo el profesor o que pueden variar, como por ejemplo el sexo del profesor.

Vallerand y Ratelle (2002; Vallerand, 1997) proponen tres niveles de motivación partiendo de los distintos condicionantes (personales, ambientales y de tarea) que inciden en la motivación y de la teoría de Deci y Ryan, y que son los siguientes (ver Figura 1.3):

- Global. Presenta diferencias personales relativamente permanentes.
- Contextual. Analiza la orientación motivacional en un campo específico, como el del aprendizaje.
- Situacional. Se refiere a las razones que mueven a un estudiante cuando está participando en una actividad; es, pues, el aquí y ahora de la motivación.

Por su parte, Dermitzaki y Efklides (2001) proponen tres factores a tener en cuenta para alcanzar una mejor comprensión de la motivación de los estudiantes:

- a. La tarea y su contexto.
- b. Los distintos entornos.
- c. Las experiencias *on line* subjetivas del estudiante al procesar la tarea.

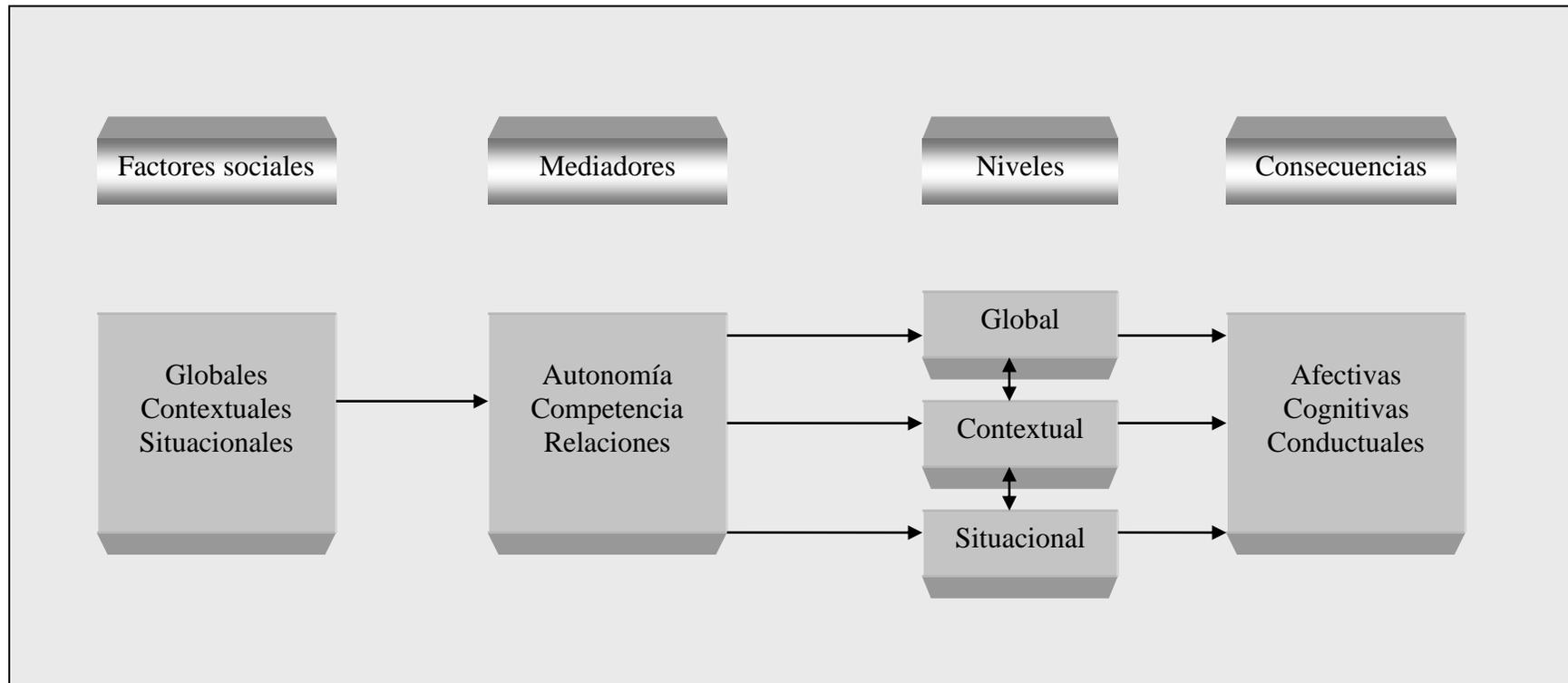


Figura 1.3. Niveles de motivación. (Resumido de Vallerand, 1997 y Vallerand y Ratelle, 2002. Tomado de González, 2005, p.28)

Partiendo de la anterior, a continuación abordaremos los factores más relevantes para el estudio de la motivación situada o en el contexto.

1.3.3.1. LA TAREA Y SU CONTEXTO

La motivación situada de los estudiantes puede ser analizada, por un lado, desde la tarea en sí misma y por otro lado, desde el contexto en que se realiza; siendo el entorno del aula el que más se ha investigado.

Ames (1992a, b) propone tres dimensiones en relación a la manera que el profesor estructura el aula según los tipos de tareas, la forma de evaluar y la distribución de la autoridad en el aula.

En relación a *dimensión de tarea* podemos hacer referencia a las distintas características de las tareas así como a la relación que la tarea mantiene con otras actividades de enseñanza-aprendizaje. Cualquiera de estos aspectos puede proporcionar información al estudiante a la hora de resaltar cuestiones importantes, como por ejemplo pueden ser los objetivos planteados. La mayor parte de la información procede de la estructura de la tarea, siendo un referente para la relación interpersonal entre los estudiantes y, además, dicha estructura presenta repercusiones en su motivación. Así, la estructura de la tarea da lugar a relaciones cooperativas, competitivas o individuales, las cuales generan, a su vez, pautas de interacción facilitadoras, inhibidoras o de no-interacción (p.e., Deutsch, 1949, 1962; Johnson y Johnson, 1985).

Ames, también plantea que las tareas propuestas en el aula pueden ser estudiadas teniendo en cuenta tres variables “objetivas”, que son su significatividad, variedad, y dificultad. Aunque estas variables se plantean como objetivas, teniendo en cuenta que también pueden ser interpretadas por los estudiantes, trataremos sobre ellas en el apartado correspondiente a las experiencias subjetivas del alumno.

La *dimensión de evaluación* comprende la autoevaluación, el reconocimiento, recompensas y castigos atribuidos al estudiante. De esta manera, de acuerdo a los métodos de evaluación que se le presenten al estudiante, éste se enfrentará de diferente manera optando por planteamientos más superficiales o más profundos de acuerdo a las diferentes situaciones de aprendizaje planteadas.

Así, la evaluación favorece la motivación cuando está orientada a desarrollar la mejora del estudiante y al dominio de la tarea. Por lo tanto, debe ser una evaluación fundamentada en criterios propios, en reconocer el esfuerzo del alumno, la autoevaluación, en reconocer su capacidad y optimizar la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas para el desarrollo óptimo del aprendizaje.

Por otro lado, si la evaluación está más orientada a conseguir el rendimiento y la comparación social la motivación tiende a disminuir. La evaluación centrada en la comparación social se caracteriza por producirse una exposición pública de las notas, se realiza una comparación entre los buenos estudiantes y los que fracasan, se valora más los resultados que los esfuerzos realizados por los alumnos en su aprendizaje, conlleva

que el alumno ponga en funcionamiento las expectativas negativas que el profesor transmita al estudiante. Por lo tanto, se produce una influencia negativa sobre la motivación, llevando además como consecuencia una influencia negativa en su autoconcepto, y por lo tanto en la implicación hacia las actividades. En consecuencia, este tipo de evaluación basada en la comparación supone la búsqueda de metas de rendimiento, sin favorecer nada las metas de aprendizaje. Por ello, se debería de plantear una evaluación que conlleve tareas que no supongan un riesgo de fracaso y que favorezca los aprendizajes significativos.

Por lo tanto, en relación a la evaluación, entre las estrategias instruccionales más relevantes del profesor para implementarse en el aula están: centrarse sobre el progreso y mejora del estudiante, reconocer el esfuerzo y transmitir la idea de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (García y Doménech, 1997).

Por último, por *dimensión de autoridad* se entiende la manera en que ejerce la autoridad el profesor en el aula. Así, Ames (1992a, b) señala que un alto nivel de control sobre la tarea del alumno, y por tanto el desarrollo de poca autonomía, tiene como consecuencia que la motivación se tiende a reducir.

De esta manera, algunas de las características que debe cumplir un profesor para favorecer la orientación hacia las metas de aprendizaje en los alumnos estarían encaminadas a facilitarles oportunidades para participar en la toma de decisiones, darles responsabilidad e independencia, la valoración del esfuerzo, la enseñanza de estrategias de autorregulación del aprendizaje, mostrar interés por el estudiante, ofrecer ayuda y *feedback*, mostrar entusiasmo ante el contenido, adaptarse al nivel del alumno o el favorecer la motivación intrínseca del alumno (Ames, 1992a, b; Covington, 1984; Marshall, 1988; Meyer, 1988).

Los estudios realizados muestran que el profesor tiene un papel importante en la instrucción escolar, y consiguientemente, un fuerte control externo en la regulación del aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, si existe por parte del profesor instrucciones estrictas y un nivel alto de control en la realización de las tareas que se les exigen a los estudiantes, las estimaciones e intenciones de éstos se minimizarán. Por todo ello, para que el estudiante pueda generar metas adecuadas y sostener su motivación y aprendizaje es necesario que sean ellos mismos quienes identifiquen qué es lo que se les exige.

1.3.3.2. LOS DISTINTOS ENTORNOS

Con respecto al contexto podemos situarnos en un contexto de nivel académico (Infantil, Primaria, Secundaria,...), en función de los participantes (entre estudiantes, con el profesor, la familia,...), de la asignatura/materia (Lengua, Matemáticas,...), del tiempo (ciclo, trimestre,...), de los aspectos socioculturales (valores y costumbres en los que está inmerso) y del emplazamiento (escuela, aula, hogar,...).

En este apartado desarrollamos el componente social de la motivación académica. Así, analizamos el papel desempeñado por los padres, por los profesores y

por los compañeros en el desarrollo de la conducta del alumno, en su grado de persistencia y en su esfuerzo.

• *Entorno Familiar*

Podemos decir que existe un acuerdo en denominar la familia como la organización social más elemental. Es en el entorno de la familia donde se establecen las primeras relaciones de aprendizaje social y de desarrollo personal. Es decir, que el entorno familiar constituye el primer entorno educativo en el que comienza a construirse la persona; así, su equilibrio, confianza, capacidades, afectividad y posibilidades dependerán del clima que desarrolle la familia (Mártinez, Álvarez y Fernández, 2009).

Por lo tanto, el papel de la familia es fundamental en el desarrollo de los niños que crecen en su seno. Entre las dimensiones más relevantes del entorno familiar con influencia en el desarrollo de los niños están las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos, relaciones afectivas, los estilos de socialización familiar, las interacciones educativas familiares, etc.

La implicación y apoyo de la familia en las tareas escolares de sus hijos favorece la motivación académica y el rendimiento académico. Hill (2001) propone las siguientes variables asociadas a este apoyo que favorece la motivación académica: el contexto socioeducativo, las expectativas, las prácticas y la implicación de los padres. Grolnick y col. (1997) analiza los predictores más destacados de la implicación de los padres en la escuela: las actitudes de los padres, las dificultades de sus hijos, el entorno familiar y el entorno escolar.

La implicación de los padres en la escuela se refleja en los comportamientos, las motivaciones y el rendimiento de sus hijos; por ello, nos encontramos que cada vez existe una mayor concienciación del papel de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Por lo tanto, como indica Blat Gimeno (1984), el sistema educativo habrá de proporcionar estrategias de información y formación en relación a la familia para desarrollar actitudes positivas a la tarea escolar.

Gronick y col. (1997) distinguen tres modalidades de implicación: la escolar (por ejemplo, hablar con la profesora antes y después de clase), la cognitiva (por ejemplo, acompañar al niño a la biblioteca) y la personal. Fantuzzo y col. (2000) que estudia las dos primeras, con respecto a lo personal evalúa el conocimiento e interés de los padres respecto a las actividades y contextos escolares de sus hijos (*¿qué hace mi hijo en la clase?, ¿cómo se llaman sus compañeros?,...*). Así, Crouter y col. (1999) presentan una serie de preguntas dirigidas a los padres para conocer el conocimiento que tienen los padres sobre varios temas como: las preocupaciones de sus hijos por las diferentes asignaturas, los deberes que traen para casa, el tiempo que pasan cada día ante el televisor, los exámenes próximos, los conflictos con amigos o los trabajos a largo plazo para el colegio.

González-Pianda y col. (2002b) investigaron cómo las conductas parentales favorecen o dificultan el proceso de autorregulación del aprendizaje. Las conductas serían: modelado, estimulación, facilitación o ayuda y recompensa.

Fantuzzo y col. (2000), después de estudiar los cambios de implicación en las distintas etapas educativas, llegaron a la conclusión de que existe una progresiva disminución del compromiso centrado en la escuela por parte de los padres desde el comienzo de la escolarización (a partir de los dos años) hasta la primaria (siete u ocho años).

Brophy (1998a) señala las siguientes actividades para favorecer una mejor motivación académica de sus hijos: aceptar al hijo tal como es, socializarlo a través de la enseñanza de valores, clarificar reglas y límites con flexibilidad (adaptándolas a su desarrollo), formular las expectativas respecto al hijo de tal forma que se le transmita respeto e interés por él, explicar las razones que subyacen a esas expectativas y demandas, justificar las prohibiciones recordando los efectos de las conductas y modelar, además de enseñar, sistemas de valores coherentes.

Adell (2002) investiga como el entorno familiar podría estar influenciando en los rendimientos escolares de los hijos. Las conclusiones a las que se llega es que las variables que mejor predicen el rendimiento desde la dimensión familiar son: la comunicación familiar, las expectativas esperadas de los hijos y la ayuda prestada a los hijos en sus estudios. También debemos reconocer el nivel de estudios de los padres y el ambiente cultural positivo como factores que favorecen el rendimiento del estudiante. De esta manera, estos datos resaltan el papel que tienen las variables relacionales por encima de cualquier otra, como pueden ser las económicas. Por tanto, los resultados indican que cualquier familia aunque sea modesta puede ayudar a sus hijos. De este modo, la familia tiene que encontrar en los profesionales de la educación el apoyo y la orientación necesaria para facilitarles esa ayuda.

Con respecto a la comunicación familiar como factor de rendimiento, Zajonc (1976) destaca, de cara al rendimiento, el clima y las relaciones familiares. El tipo de relaciones y el tono de aquellas relaciones parecen clarificadoras para posicionarse ante los resultados esperados del aprendizaje. Rodríguez Espinar (1982) defiende que cuando el ambiente familiar es autoritario, se desencadenan comportamientos desafiantes de los hijos favoreciendo situaciones de fracaso escolar, además, señala que un rendimiento bajo puede ser indicador de una rebelión contra los padres, cuando falta una relación adecuada con ellos.

Otras investigaciones como Pérez Serrano (1984) consideran que un indicador que dificulta los estudios de los hijos es el ambiente afectivo desfavorable en la familia.

Respecto a las expectativas familiares como factor de rendimiento, autores como Allport (1963) relaciona rendimiento con expectativas de éxito, personales y percibidas por otros, en este caso la familia. Musitu (1985) considera que las expectativas familiares influyen en la orientación intelectual y sobre el nivel de aspiraciones de los hijos.

La ayuda familiar en los estudios de los hijos es otro factor de rendimiento. La dedicación y orientación que los hijos reciban en los estudios de sus padres favorecerá el rendimiento de estos. Por ello, es importante que los padres conozcan las características evolutivas, que colaboren con el profesorado de sus hijos para llegar a cabo un proyecto educativo convergente escuela-familia. En este sentido, es de destacar la importancia de la escuela de padres.

En este sentido, Álvarez Blanco (2006) identifica seis ámbitos generales desde los que se propicia la colaboración y comunicación entre las familias y escuelas, que son: el centro como fuente de ayuda a las familias, como las tutorías y escuelas de padres; la familia como fuente de ayuda al centro, como las actividades de formación e información del contexto familiar; colaboración de madres y padres en el centro, como actividades extraescolares y visitas culturales; participación de las familias en los órganos de gestión y decisión, como AMPAS y Consejo Escolar; y por último, conexión y coordinación del centro y familias con otros agentes comunitarios, como asociaciones y centros culturales.

• *Entorno Escolar: los profesores*

Turner y Meyer (2000) y Wentzel (1997) indican que los principales aspectos para el análisis del entorno instruccional en relación al profesor son: sus expectativas y sus interacciones con los alumnos.

- Las expectativas del profesor

Con respecto a las expectativas de los profesores sobre sus alumnos, Alvidrez y Weinstein (1999) indican algunas de las fuentes de información en base a las cuales los profesores generan sus expectativas. Así tenemos, el rendimiento previo en tareas análogas, ciertas características demográficas del alumno (género, raza o estatus socioeconómico) y también determinados rasgos de personalidad y de conducta de los alumnos que los profesores asociaban a una sobreestimación o subestimación de la inteligencia para el rendimiento posterior. Algunos de los resultados se exponen en la Tabla 1.2.

Asimismo, la opinión de los profesores sobre la inteligencia de sus alumnos depende de distintos factores, cognitivos o no, no quedándose reducido únicamente a factores como características de nivel socioeconómico o demográficas.

Alderman (1999) señala que pueden existir otras fuentes de información que forman las expectativas de los profesores, como: características físicas del alumno; su nombre, que facilite indicios de religión o país de origen; conocimiento de otros hermanos o familiares del estudiante y el comportamiento en los primeros días de clase.

TABLA 1.2.
Características de los alumnos que condicionan la expectativa del profesor (Alvidrez y Weinstein, 1999)

Rasgos asociados a la sobrestimación	Rasgos asociados a la subestimación
Es competente, hábil	Se paraliza en situaciones estresantes
Es creativo	Prefiere la comunicación no verbal
Manifiesta fluidez verbal	Es indeciso y dubitativo
Se marca criterios de actuación elevados	Se viene abajo en situaciones tensas
Es curioso y le gusta explorar	Busca ayuda en los adultos
Es un niño interesante, impresionante	Con frecuencia, es elegido como víctima por sus compañeros
Trata de ser independiente	
Se le ocurren actividades ingeniosas	

Para tratar las consecuencias de las expectativas de los profesores, Rosenthal (2002a, b) propone un modelo de mediación entre las expectativas del profesor y los resultados, indicando cuatro factores como mediadores entre la expectativa del profesor y los resultados de aquellos estudiantes de los que se espera más, que son: el *clima emocional*, sobre todo a través de señales no verbales; el *input*, que se refiere a la cantidad de contenidos (o con grado de dificultad mayor) que los docentes enseñan a estos alumnos; el *output*, que se concreta con las oportunidades que se les da a estos alumnos para responder; y, por último, el *feedback diferenciado* que les da el profesor una vez que han contestado.

Alderman (1999) y Brophy (1998b) describen ciertas conductas del profesor con las que puede generar bajas expectativas a determinados alumnos. Así tenemos, las estrategias que se utiliza al formular preguntas, tales como dejarles menos tiempo para que contesten o preguntarle a otro en vez de darle pistas...; ofrecer un feedback menos contingente, criticando más después de un fallo y alabarlos menos después de un éxito. Pero también mediante la interacción del profesor con el alumno, como por ejemplo, exigiéndoles menos, no darles el beneficio de la duda ante un examen, aceptar pocas ideas ante sus propuestas.

Otros autores presentan ciertas matizaciones sobre la explicación de la influencia de las expectativas de los profesores sobre el ajuste escolar (Jussim, Eccles y Madon, 1996; Kuklinski y Weinstein, 2001; Madon y col., 2001). Así, Jussim y col. (1996) presenta las siguientes conclusiones: las expectativas de los profesores suelen ser precisas ya que, aunque se encuentren sesgos, se suelen corresponder con las puntuaciones reales de los estudiantes en su rendimiento académico; o que el efecto de la profecía autocumplida no ejerce un influjo tan decisivo como se le reconocía, pues las percepciones de los profesores ante el rendimiento de los alumnos es más exacto por el grado de precisión que por aspectos propios de la profecía autocumplida. Otros estudios como Madon, Jussim y Eccles (1997) llegan a la conclusión de que los efectos de las expectativas sobre el rendimiento son significativamente más intensos en alumnos que pertenecen a grupos estigmatizados y entre alumnos con autoconcepto y/o rendimiento bajo.

- Interacciones profesor-alumno

Sobre las interacciones entre el profesor y el alumno, varios autores (Alderman, 1999; Davis, 2003; Pintrich y Schunk, 1996) han investigado la influencia de las interacciones del profesor con el alumno en el rendimiento y motivación de éstos, concluyendo que las buenas relaciones con el profesor favorecen la motivación del alumno. Dentro de las buenas relaciones podemos englobar aspectos como la implicación del profesor, autonomía del alumno, control y manejo de la clase por parte del profesor, agrupamiento de los alumnos. Así, en agrupamientos con una estructura cooperativa se consiguen efectos positivos sobre la autoestima del estudiante y el logro académico.

Wentzel (1997, 1998) estudió cómo influía la implicación de los profesores en las percepciones de los alumnos, llegando a la conclusión de que las variables que correlacionaban de forma positiva eran: el intento de alcanzar metas sociales, el respeto a las normas del centro, el esfuerzo, la percepción de control interno y las puntuaciones finales (ver Tabla 1.3).

Varios autores como Brophy (1998a), Burden (2000), Good y Brophy (2007) y Brophy, Alleman y knighton (2008) proponen una serie de recomendaciones para mejorar el clima social y la motivación en el aula, que son: trabajar en estrecha relación con el alumno, respetar sus intereses y formas de aprender, ofrecerles apoyo, enseñarles estrategias, mostrar implicación, facilitar la socialización de los desanimados, involucrar a padres y compañeros, utilizar adecuadamente la evaluación, reducir ansiedad ante los exámenes y descubrir y potenciar intereses extrínsecos.

• *Entorno Escolar: los compañeros*

Las interacciones de los compañeros en la escuela influyen en el ajuste escolar y el rendimiento académico, adquiriendo mayor significación a partir de la adolescencia (Hymel y col., 1996; Kindermann, McCollan y Gibson, 1996). Así, en la etapa de la adolescencia la influencia de los amigos es mayor, se aumenta el tiempo dedicado a los amigos, la calidad emocional durante las interacciones con ellos y el grado en que esa interacción afecta a la conducta (Rose y Asher, 2004).

Los alumnos están diariamente mucho más tiempo con sus compañeros que con sus padres u otros adultos. Las modalidades de interacción que más se dan entre los compañeros son: el intercambio de información, el modelado y refuerzo de las normas y los valores grupales (Berndt, 1999; Berndt y Keefe, 1996; Ryan, 2000). Así, el intercambio de información y las discusiones entre compañeros enriquece las ideas y perspectivas diferentes a las propias. El modelado expone que se producen modificaciones en el conocimiento y en la conducta como resultado de la observación de los pares.

TABLA 1.3.

Percepciones de los adolescentes sobre las conductas de sus profesores (Wentzel, 1997)

Descripción de las categorías	Ejemplos (*)
<p>1. Cuidado y apoyo al alumno</p> <p>a) El alumno como persona: reconocimiento de la individualidad del estudiante e interés por la vida extra-académica de éste.</p> <p>b) El alumno como aprendiz: reconocimiento de que el estudiante tiene y aporta a la clase habilidades académicas, contribuciones y problemas únicos.</p>	<p>(+) Habla conmigo de mis problemas, se porta como un amigo, pregunta qué me pasa.</p> <p>(-) No dice nada cuando hago algo mal, no me pregunta por qué estoy triste.</p> <p>(+) Me pregunta si necesito ayuda, se asegura de que he entendido, me pide que hable.</p> <p>(-) No intenta ayudarme ni contesta a mis preguntas.</p>
<p>2. Interacciones con el alumno</p> <p>a) Estilo comunicativo: se analiza si las líneas de comunicación están abiertas y son recíprocas.</p> <p>b) Relaciones de respeto: hace referencia al trato correcto y justo y al cumplimiento de las promesas.</p>	<p>(+) Habla conmigo, me presta atención, me hace preguntas, escucha.</p> <p>(-) Me ignora, me interrumpe, me grita, me chilla.</p> <p>(+) Se fía de mí, me dice la verdad</p> <p>(-) Me desconcierta, me insulta</p>
<p>3. Manifestaciones de interés</p> <p>Recoge aquellas afirmaciones que indican que el profesor se preocupa por enseñar adecuadamente.</p>	<p>(+) Enseña de una forma especial, hace la clase interesante, se esfuerza por explicarse.</p> <p>(-) No le importa nuestras notas, sus clases son aburridas, explica aunque no le atiendan</p>
<p>4. Evaluación de las tareas</p> <p>Se centra en las percepciones sobre la evaluación formal e informal del trabajo realizado por el alumno.</p>	<p>(+) Corrige los ejercicios, te informa de que has hecho un buen trabajo, te alaba.</p> <p>(-) No corrige los ejercicios, da malas notas, te llama al despacho con frecuencia.</p>

(*) Nota. El símbolo (+) indica conductas en las que el profesor se preocupa por sus alumnos (a juicio de éstos); el signo (-) precede a un comportamiento que denota escaso compromiso.

Berndt (1999) señala que las influencias del grupo sobre el individuo serán mayores cuanto más estables y profundas sean las relaciones con los compañeros, sobre todo cuando éstos muestran conductas inadaptadas.

Los efectos de la interacción con los pares sobre la motivación están principalmente vinculados a que la formación del autoconcepto académico está relacionada con el papel que desempeñan profesores y compañeros en la interacción diaria del contexto escolar. Estudios como el de Altermatt y Pomeranz (2003) exponen las similitudes entre las características de cada universitario y las de sus compañeros en las siguientes variables: autoconcepto, atribución del éxito académico a la capacidad,

valor concedido y a la obtención de buenas notas y elección de actividades que significaban un reto.

Como consecuencias afectivas de la interacción con los compañeros, Ryan (2000) señala que los alumnos que se asocian a amigos con emociones positivas hacia la escuela aumentan su propia satisfacción hacia ella y, además, disminuye cuando se tienen amigos con efecto negativo hacia el colegio.

Con respecto a la interacción con los compañeros y el rendimiento, Wentzel y col. (2004) señalan la importancia de los amigos y la existencia de semejanzas en las notas. Es decir, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los estudiantes que obtuvieron mejores notas (en Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales) son los que tenían mayor cantidad de amigos. Además, la nota media obtenida por los amigos en sexto correlacionó positiva y significativamente con la del estudiante en ese curso y dos años después; y que la conducta prosocial de los amigos también correlacionó con la del estudiante. Ryan (2000) también señala que los estudiantes con amigos con un buen rendimiento, a lo largo del curso, mejoran más que aquellos que sus amigos tienen unos resultados peores.

Por último, Hymel y col. (1996) destaca la relevancia de las relaciones con los compañeros para el abandono de la escuela. Teniendo en cuenta que además influyen otros factores que pueden ser más complejos, es importante considerar el papel que tienen sus pares; observándose que los estudiantes rechazados por sus compañeros tienen mayor riesgo de abandono escolar.

1.3.3.3. LAS EXPERIENCIAS *ON LINE* SUBJETIVAS DEL ESTUDIANTE AL PROCESAR LA TAREA

Este apartado se dirige al análisis de la convergencia de los factores anteriores en una situación concreta. Es decir, al referirnos a la motivación situada se diferencian dos vertientes, una vertiente más objetiva sobre las variables contextuales y otra vertiente más subjetiva. De esta manera, una variable puede ser considerada objetiva pero ser percibida de manera distinta por los estudiantes. Por ejemplo, en una clase se organizan las mesas en grupos de seis estudiantes, esta estructura del aula será percibida por los estudiantes con una mayor orientación al aprendizaje como un espacio para interactuar con los compañeros y compartir experiencias de aprendizaje; mientras que otros estudiantes más orientados al rendimiento, intentarán compararse, rivalizar o evitar quedar mal ante sus compañeros; y, finalmente, un último grupo de estudiantes orientados a la evitación del esfuerzo, la considerará como una oportunidad para copiar a sus compañeros o para conversar y divertirse. Debemos tener en cuenta, por lo tanto, que en las experiencias subjetivas influyen los sentimientos, ideas y juicios o estimaciones realizadas.

De esta manera, se debe tener en consideración la comprensión de la motivación situada y por tanto tener presente el papel que juega, no tanto la situación de aprendizaje, sino el significado y las interpretaciones que el estudiante realiza sobre dichas situaciones (Boekaerts, 2001), y consecuentemente, cómo reacciona a todo ello.

También en las experiencias *on line* ha adquirido importancia el estudio de las percepciones de los estudiantes en los contextos de aprendizaje. Con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre su contexto los elementos caracterizados como objetivos pueden variar. Esto es debido a que dichas percepciones están influidas por la propia motivación del estudiante, su aproximación al aprendizaje y sobre todo por sus experiencias previas. Schunk y Meece (1992) señalan que entre las percepciones de los estudiantes sobre su contexto podemos diferenciar entre las autopercepciones, las percepciones sociales y las percepciones de las tareas y contextos. Las autopercepciones, a su vez, pueden estar referidas a la propia capacidad, autoconcepto, expectativas de éxito, metas, esfuerzo, intereses, actitudes, valores y emociones. Las percepciones sociales pueden estar referidas a la capacidad de los compañeros, su autoconcepto, metas, así como a las percepciones sobre los profesores, familiares o sobre los propios procesos de socialización. Finalmente, las percepciones de las tareas y contextos de aprendizaje se relacionan con los intereses en la materia, su relevancia o utilidad, clima social, recompensas, nivel percibido de dificultad, estructura de autoridad en el aula, modelos pedagógicos utilizados, etc.

Respecto al nivel percibido de la dificultad de la tarea es necesario lograr un equilibrio, puesto que las tareas de bajo riesgo pueden llevar a la motivación inmediata, pero reducir el desarrollo de la motivación en los estudiantes a largo plazo; de la misma manera en las tareas de alto riesgo puede llevarles a sentirse fracasados. Por ello, para que los estudiantes sientan las tareas significativas e interesantes se deben presentar tareas que tengan alguna relación con situaciones de su vida cotidiana.

En las percepciones sociales se destaca el papel del profesor y de los compañeros, y por tanto están referidas a percepciones que tienen lugar en interacción con otros participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje (ver p.e., Núñez y González-Pumariega, 1996). Al referirnos a las percepciones del estudiante y el profesor, no está claro que las expectativas del profesor influyan en el estudiante. Esto se debe a que el estudiante interpreta la información que le transmite el profesor acerca de lo que espera de él. Esta información no siempre es transmitida de forma consciente por el profesor y las apreciaciones (expectativas) que desencadena estarán también influidas por las variables personales del alumno (principalmente el autoconcepto y las atribuciones que realiza) y por sus experiencias previas. En función de que exista o no ajuste entre las expectativas generadas en el profesor/alumno y la conducta desarrollada por el estudiante, ambos confirmarán o no las expectativas que habían creado. Posteriormente, el resultado de dicho proceso de confirmación influirá tanto en la motivación y conducta del alumno como en la conducta del profesor.

Con respecto a las percepciones producidas sobre la autoridad y control del profesor en general están influidas en gran medida por el nivel académico de los estudiantes. Así, en los niveles inferiores (p.e., Educación Primaria) un mayor control es mejor aceptado que en los niveles superiores (p.e., Bachillerato), en los cuales, de forma general, suelen apreciar mayores niveles de autonomía. Las percepciones del alumno sobre la actividad del profesor también se producen respecto a la evaluación. Cabe señalar en este sentido que no todos los estudiantes responden de igual forma a un método de evaluación concreto, lo cual se debe a que sus percepciones son diferentes. Las experiencias de aprendizaje serán menos satisfactorias cuando el estudiante perciba

como inadecuado el método de evaluación utilizado. Por ello, es importante considerar la participación de los estudiantes en la elección del tipo de evaluación a realizar.

Además, con respecto a las percepciones sociales debemos considerar las de los iguales. Siendo éstos para el estudiante una de las principales fuentes en la construcción del conocimiento sobre sí mismo, ya que de ellos recibe información autoreferente tanto a nivel académico (p.e., compararse con los demás en relación al rendimiento alcanzado) como social (p.e., sobre sus destrezas sociales, su apariencia o capacidad física).

Por último, en relación con las percepciones de la tarea, Ames (1992b) incluye (tal como ya tratamos en el apartado de tareas y contexto) dentro de la dimensión de tarea la percepción que el alumno tenga de ella. De esta forma, en la medida en que el alumno perciba que las tareas le permiten mejorar sus capacidades, adquirir otras nuevas, valorar los propios avances, etc, se favorecerá el desarrollo de metas de aprendizaje, las cuales a su vez están asociadas con un patrón motivacional que repercute favorablemente sobre el rendimiento. Este autor propone, en la dimensión de tarea, tres variables y que son las siguientes: la significatividad, la variedad y la dificultad. Con respecto a las dos primeras, a mayores niveles en la percepción de significatividad y de variedad de la/s tarea/s en mayor medida se favorecerá la motivación de los estudiantes. En el caso de la dificultad de la tarea se precisa de una mayor matización. Así, si el estudiante considera que la dificultad es alta intentará evitar el fracaso, y con ello los sentimientos de incompetencia, mientras que si la percibe de dificultad baja se genera la ausencia de retos. Por consiguiente, es necesario considerar las características propias de cada alumno para poder establecer un nivel de dificultad adecuado, en el que el estudiante ha de poder lograr el éxito pero implicando para ello retos alcanzables. También es necesario destacar que en el caso de los alumnos con baja capacidad serán seleccionadas más fácilmente las tareas de alta dificultad en comparación al resto de sus compañeros, ya que su no consecución no representa un peligro para la autopercepción de su capacidad o para la capacidad que puedan percibir sus compañeros sobre él.

Por otro lado, otro de los factores para alcanzar una mayor comprensión sobre la motivación del estudiante son las características personales generales. Estas se refieren a aspectos como las capacidades cognitivas, la personalidad u otros factores de diferenciación individual, todo lo cual sobrepasa las pretensiones de este apartado. Además, esta línea de investigación sobre la motivación ha recibido una atención menor, especialmente desde planteamientos más actuales en el estudio de la motivación.

En resumen, la motivación situada o en el contexto constituye uno de los planteamientos desarrollados de la motivación que señalan que el contexto de aprendizaje supone la influencia tanto de los procesos cognitivos como de los afectivo-motivacionales de los estudiantes. Así, entre los factores más relevantes a tener en cuenta en la motivación están la tarea y el contexto, los distintos entornos y las experiencias *on line* subjetivas del estudiante al procesar la tarea. De esta manera, se estudia la importancia del papel del profesor en la instrucción escolar en relación a las dimensiones de tarea, evaluación y autoridad. También se estudia la relevancia del entorno familiar y escolar (profesores y compañeros) en el proceso de enseñanza y

aprendizaje de los estudiantes. Por último, la investigación señala que las percepciones (de los estudiantes en los contextos de aprendizaje, profesores, compañeros, tarea,..) constituyen aspectos importantes para la concepción de la motivación académica.

1.4. MOTIVACIÓN ACADÉMICA, APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento es un constructo complejo y viene determinado por diversas variables y las correspondientes interacciones de muy diversos referentes: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contexto, entre otros (Tejedor-Tejedor y col., 1988).

La motivación académica puede influir en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos (Schunk, 1991b). Los estudiantes motivados para el aprendizaje se comprometen en cualquier actividad que crean que les facilita el aprendizaje, prestan atención a cualquier enseñanza, organizan y preparan el material, toman apuntes que les faciliten el estudio, evalúan su nivel de comprensión y piden ayuda cuando no entienden la tarea (p.e. Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). Mientras que los estudiantes que no están motivados muestran poco interés, no se esfuerzan en las actividades de aprendizaje que se les propone y no organizan el material.

Como consecuencia de lo anterior, se presenta una relación recíproca entre la motivación, la ejecución y el aprendizaje. Es decir, la motivación del estudiante favorece niveles adecuados de ejecución y de aprendizaje y, por lo tanto, lo que los estudiantes hacen y aprenden se ve afectado por su motivación (Schunk, 1991b).

Diversos estudios muestran que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia y cuando valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Miller y col., 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). En dichos casos, el estudiante pone en marcha estrategias cognitivas y metacognitivas para realizar las tareas, además de regular el esfuerzo y la persistencia; todo lo cual incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico (González-Pienda y Nuñez, 1997; Núñez y col., 1998).

Por lo tanto, la motivación y las estrategias que el estudiante despliega en contextos favorables influyen directamente en la calidad de los aprendizajes. Por ello, la motivación debe estar presente en todas las aulas, siendo necesario que el clima escolar se base en el aprendizaje de los estudiantes, trabajando el que se sientan seguros de sí mismos para prepararse ante una sociedad cambiante.

Partiendo de la concepción constructivista del aprendizaje se destaca el aprendizaje significativo como motivador para el estudiante, ya que encuentra sentido a los nuevos contenidos que aprende, y por lo tanto, disfruta realizando la tarea. El estudiante realiza la tarea con satisfacción generando la motivación intrínseca donde pueden aflorar emociones positivas.

Por otro lado, un estudiante no se esfuerza cuando no experimenta progreso. Es por ello que es importante que el estudiante vea avances en sus aprendizajes, para que así continúe con sus esfuerzos y utilice estrategias orientadas a facilitar la comprensión y la adquisición de competencias. Para ello, será necesario revisar el planteamiento de las actividades de aprendizaje y del tipo de ayuda que el profesor tiene que proporcionar al estudiante para que dichos comportamientos se efectúen y los avances se produzcan.

A lo anteriormente indicado cabe resaltar que el propio rendimiento se constituye como un importante elemento motivador durante el propio proceso de aprendizaje. De esta forma, aquellos estudiantes con altos niveles de rendimiento se sienten más motivados para desarrollar de forma adecuada el proceso de aprendizaje. No obstante, habría que diferenciar aquí entre el rendimiento como resultado de una valoración externa del rendimiento como valoración interna que realiza el propio estudiante.

Para Álvaro Page y col. (1990) además de tener en cuenta la valoración objetiva del rendimiento existe la apreciación que hace el propio sujeto sobre el resultado de su trabajo. Este autor (1990) defiende que determinadas características y actitudes personales de tipo emocional pueden moldearse teniendo en cuenta la experiencia académica de éxito o fracaso del estudiante. Por lo tanto, el bienestar académico debe de ser valorado como un componente importante del rendimiento, debido a que este bienestar puede estar actuando como motivador del aprendizaje y puede ir conformando unas determinadas actitudes (positivas o negativas) en el estudiante. Por ello, es importante tener en cuenta tanto el rendimiento previo obtenido por el estudiante como la apreciación que hace el propio sujeto del resultado de su trabajo, para así poder instrumentar técnicas de optimización de los elementos o variables que aparecen como mejores predictores de los rendimientos (Adell, 2002).

De este modo, el rendimiento del estudiante viene determinado tanto por las capacidades reales como las creencias personales sobre las propias capacidades para realizar las tareas. Así, el rendimiento del estudiante depende más de la capacidad creída o percibida que de la capacidad real. Bandura (1987) afirma que existe una importante diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

Gimeno (1975) explica que el rendimiento es producto de la personalidad total del estudiante y que puede verse afectado por distintos aspectos que influya en el equilibrio personal. Entre las variables personales que predicen mejor el rendimiento están el autoconcepto, las actitudes frente a los valores, la confianza en el futuro, la valoración del trabajo intelectual y la aspiración de nivel de estudios (Adell, 2002). El autoconcepto está relacionado con el rendimiento y la autoestima, así, el estudiante con mejor rendimiento es más optimista, con mayor ajuste personal y con una alta autoestima. Mientras que los estudiantes con bajo rendimiento son más pesimistas, con una cierta desadaptación y presentan menor confianza en sí mismos (Gilly, 1978).

Respecto a las actitudes frente a los valores como factor de rendimiento suponen planteamientos para la construcción de la autonomía personal. La educación en valores permite poner en marcha las facultades de cada uno (capacidades de observación y

atención, las de discriminación e implicación, las de interiorización y actuación) y al mismo tiempo las actitudes personales y la autonomía moral crecen y se desarrollan en los diversos entornos (familiar, escolar y comunitario). Algunas de las actuaciones que se pueden realizar para trabajar estas variables son: la discusión de dilemas morales, las estrategias de comprensión crítica, la clarificación de valores y la participación democrática en la comunidad educativa.

La confianza en el futuro tiene, también, influencia en el rendimiento de los estudiantes. La explicación está en que los estudiantes que están orientados a una meta se sienten motivados y quien no tiene o no encuentra perspectiva pierde el interés, por lo tanto, no se esfuerza ni se implica. De ahí, la importancia de trabajar la consolidación y en su caso la recuperación del optimismo en las aulas, la iniciativa y la creatividad, intentando anticipar el futuro desde el presente.

La investigación de Goleman (2000) desarrolla una novedosa manera de interpretar la capacidad intelectual, poniendo de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional. Este autor afirma que los individuos con habilidades emocionales bien desarrolladas tienden a sentirse más satisfechos, ser más eficaces en su vida diaria y de controlar los hábitos mentales que favorezcan su productividad, mientras que los individuos que no tienen cierto orden en su vida emocional pierden la capacidad de concentración en el trabajo y en el pensar claramente. Este autor señala que el cociente intelectual (CI) es importante, pero no tanto como creemos. De esta manera, el coeficiente intelectual no puede ser alterado, pero el coeficiente emocional puede aumentar mientras se aprende. Así, explica que individuos con un alto coeficiente intelectual obtengan un menor rendimiento académico que otros con un coeficiente intelectual menor. El modelo de inteligencia que presenta este autor señala un conjunto de habilidades emocionales entre las cuales destaca: el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia, la motivación y la empatía. Por lo tanto, las estrategias para optimizar los resultados de aprendizaje en el contexto escolar son: estrategias para despertar el interés y motivar a los estudiantes, estrategias para conseguir la relevancia del aprendizaje y estrategias para desarrollar expectativas de estudio.

Por último, el nivel de aspiraciones también supone una variable predictora de rendimiento. Varias investigaciones señalan que los estudiantes que presentan un alto nivel de aspiraciones se muestran más confiados en sí mismos y tienen preferencia por las tareas con un grado de moderada dificultad, mientras que los estudiantes con bajas expectativas de éxito se resignan al fracaso, que atribuyen a factores internos, personales. Así, estos estudiantes muestran un autoconcepto poco definido y con una baja autoestima, siendo los estudiantes con un autoconcepto ajustado y una autoestima consolidada los que presentan un nivel de aspiraciones más alto (Deci, 1976; Johnson, 1972). Esta variable relacionada con otras variables como la motivación, autoestima, el feedback, entre otros, son predictores hacia los resultados escolares positivos. De esta manera, los estudiantes motivados aspiran a continuar los estudios, mientras que los estudiantes desmotivados tienden a las ausencias, que cuando son reiterados, conducen a un abandono pronto de los estudios.

Por otra parte, el contexto familiar puede ser también un predictor del rendimiento. Martínez, Álvarez y Fernández (2009) proponen los siguientes factores de

influencia de la familia que afectan en el rendimiento académico: nivel socioeconómico de la familia; cultura y valores familiares, como por ejemplo el hábito por leer, deportes; variables de tipo afectivo, la afectividad como pieza clave en la construcción de personalidad; el papel de los profesores, como elemento clave de las familias para mejorar los procesos de aprendizaje que estas deban realizar con sus hijos y favorecer la participación de padres y madres en la vida escolar; y por último, otros factores con incidencia en el rendimiento escolar, como puede ser el seguimiento familiar del progreso académico de los hijos.

Adell (1992) propone que las variables que mejor predice el rendimiento desde la dimensión familiar son: la comunicación familiar, las expectativas de estudios esperadas de los hijos y la ayuda prestada a los hijos en sus estudios. Rodríguez Espinar (1982) señala que un rendimiento bajo puede ser indicador de una rebelión contra los padres, consecuencia de una mala relación entre ellos. Mientras que los padres cuando son permisivos y afectuosos, ayudan al crecimiento y la autonomía personal de los hijos y ellos mismos tienen actitudes positivas hacia el tema de la educación. Siendo más esperado el éxito escolar, por lo tanto, se defiende la relación positiva entre clima familiar y el rendimiento. Musitu (1985) defiende que las expectativas familiares actúan sobre la orientación intelectual y presionan sobre el nivel de aspiraciones de los hijos. La ayuda familiar y las actitudes que mantienen los padres en relación a la educación de los hijos son relevantes para explicar los resultados escolares (Hess y Holloway, 1984).

Para Adell (2002) en el contexto escolar las variables que predicen mejor el rendimiento son: la dinámica de clase, la integración en el grupo, el clima de la clase, la relación tutorial y la participación en la vida del centro.

En resumen, la importancia de crear un ambiente a los estudiantes que les permita motivarse a sí mismos conlleva cambios sobre sus componentes personales. Así, es necesario presentar a los estudiantes actividades y situaciones de aprendizaje que supongan retos o desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad; al mismo tiempo, se debe proporcionar ayuda a los estudiantes para que sean capaces de tomar sus decisiones, fomentar su responsabilidad y autonomía y desarrollar sus habilidades de autocontrol.

**CAPÍTULO II.
COMPONENTES DE LA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y
VARIABLES RELACIONADAS**

2.1. INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura existente sobre la motivación académica nos ofrece un conjunto de variables motivacionales sobre las que se centra el estudio de este tema. Dentro de dicho conjunto de variables destacan: las atribuciones causales, el autoconcepto académico, las metas académicas, el interés y el valor de la tarea. Teniendo en cuenta que estas variables y su interrelación determinarán en gran medida la motivación escolar, debemos considerar que son una referencia obligada para todo profesor que quiera incidir en la motivación de sus estudiantes. A continuación, vamos a tratar sobre dichas variables.

2.2. ATRIBUCIONES CAUSALES Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Las atribuciones causales son una variable de gran relevancia para el estudiante y surgen a partir del intento del estudiante de dar sentido a su entorno. Podemos definir las atribuciones causales como creencias que tienen su origen en la búsqueda de las causas (por ejemplo, su capacidad, esfuerzo, suerte, el profesor o la dificultad de la tarea) de los acontecimientos en los que el estudiante se ve envuelto (por ejemplo, el éxito o el fracaso). Además de los anteriormente referidos, también se puede recurrir a otros factores causales como son el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no del profesor (Alonso, 1991). Estas causas a las que el estudiante puede atribuir los resultados tienen una serie de propiedades o dimensiones (locus de control, estabilidad y controlabilidad) las cuales determinan las expectativas de éxito y los afectos y, por tanto, su motivación y sus emociones.

La teoría tradicional de la atribución la propone Frinz Heider en su obra “*The Psychology of Interpersonal Relations*” (1958), en la que parte del supuesto de que el hombre está motivado para entrar en las causas de los hechos y para comprender su ambiente. La teoría ingenua de la conducta de Heider intenta explicar cómo las personas tratan de interpretar en la vida diaria las acciones de otras personas, previniendo y orientando su propia conducta según tales interpretaciones. Así, este autor señala que, además de lo objetivo se debe incidir en lo subjetivo, es decir, en cómo el sujeto percibe e interpreta, ya que estas atribuciones condicionarán su comportamiento y su relación con los otros. Según esta teoría, el resultado de una acción es debido a factores que se encuentran tanto en la persona como en el entorno. Los factores del entorno se subdividen en: factores relativamente estables (internos o fuerza personal eficaz) y factores variables (externos o fuerza ambiental eficaz). De esta manera, como factores personales de influencia tenemos, a su vez, el poder y la motivación, en el primero se incluye la capacidad y en el segundo, la intención y ejercicio, es decir, al esfuerzo.

Jones y Davis (1965) formulan una teoría atribucional que tiene por objetivo el estudio de la intencionalidad del comportamiento del sujeto. Para ello se centran en la observación de la persona que actúa, sin prestar atención al cómo las personas perciben una situación concreta, pues consideran que buscará unos resultados que se inferirán de su comportamiento.

Kelley (1967), siguiendo a Heider, plantea una teoría atributiva en la cual considera tanto al individuo como al medio en el cual tiene lugar la conducta. Así, considera que un individuo atribuirá las causas de un acontecimiento tanto a él mismo (atribución interna) como al medio (atribución externa). Este autor (Kelly, 1967; Kelley y Michela, 1980) indica que las atribuciones representan un proceso en el que los individuos buscan la explicación que mejor responda al fenómeno observado.

Kelley y Michela (1980) estudian cómo las causas que se perciben como responsables de un acontecimiento pueden estar influidas por dos tipos generales de condiciones antecedentes: factores ambientales y factores personales. La influencia de estos dos factores en la generación de atribuciones causales se denomina proceso de atribución. Estos autores elaboran otro modelo atribucional, en el cual consideran tanto los antecedentes como las atribuciones realizadas y las consecuencias de la situación. Además, establecen la distinción entre teorías de la atribución y teorías atribucionales. Así, la teorías de la atribución, que es una teoría cognitiva de la motivación, se centran en el estudio de los antecedentes mientras que las teorías atribucionales se basan en la dinámica de la conducta y estudian la relación entre el tipo de atribución realizada y sus consecuencias (Ovejero, 1984).

El modelo general de la teoría de la atribución de la motivación de logro de Weiner (1985, 1986, 1995, 2000, 2005) se presenta en la Figura 2.1 y, aunque el modelo puede ser mucho más complejo, se considera una de las aportaciones más importantes. Desde la teoría de la atribución se asume que las personas utilizan diversos tipos de información que condicionan las atribuciones de la conducta diaria. Por lo tanto, el principio fundamental de la teoría de la atribución es que los individuos buscan comprender el mundo, de manera que las atribuciones son respuestas que intentan dar un sentido al entorno. Así, se establece que la atribución de éxito o de fracaso a ciertas causas en el presente, teniendo en cuenta la experiencia pasada, tendrá consecuencias para las expectativas con respecto al futuro éxito o fracaso del individuo; lo cual determinará la manera de enfrentarse a tareas similares.

Weiner reconoce la necesidad de considerar tanto los antecedentes como las consecuencias del proceso de atribución, siendo el esquema de su teoría representado con la secuencia estímulo-organismo-respuesta. Así, en el esquema se representan los antecedentes de la atribución, el organismo serían los procesos cognitivos y atribucionales y la respuesta las consecuencias que se derivan de la atribución (Núñez y González-Pumariega, 1996). A continuación, se abordarán los antecedentes de las atribuciones.

COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y VARIABLES RELACIONADAS

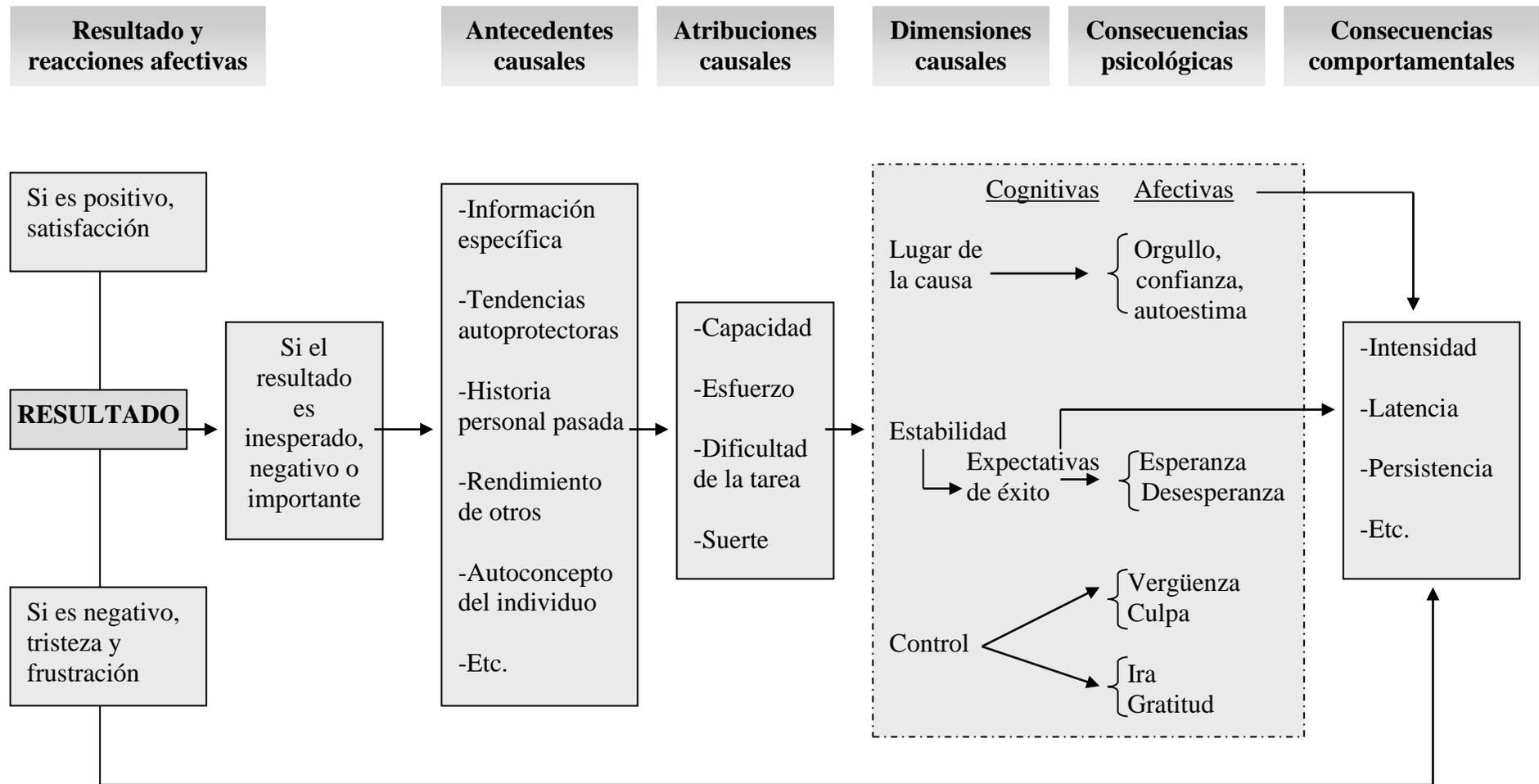


Figura 2.1. Teoría atribucional de la motivación de logro (Weiner, 1985, p. 565)

2.2.1. LOS ANTECEDENTES DE LAS ATRIBUCIONES

Los antecedentes de las atribuciones se refieren a todas aquellas experiencias significativas y factores cognitivos que, desde los planteamientos del individuo, se relacionan con el resultado obtenido.

Entre los antecedentes de las atribuciones se incluyen el papel de los factores ambientales y de los factores personales. En relación con los *factores ambientales* se destacan la *información específica* y las *normas sociales*, que se refieren a la información concreta que tiene el alumno y que le ayuda a tener un conocimiento directo de las causas de su conducta y de la comparación de los propios resultados con los de sus compañeros. Por lo tanto, su propia conducta proporciona información externa que generalmente puede utilizar para realizar inferencias sobre las causas de ésta. Así, a través de estos procesos el individuo valorará su capacidad, por lo que la conclusión obtenida va a influir en el proceso atribucional y, por tanto, en las expectativas y el posterior rendimiento. Así, nos encontramos que la teoría de las atribuciones se relaciona con la teoría de la autopercepción de Bem (1972) o con el modelo cognitivo social de Bandura (1986) en las cuáles las personas hacen inferencias sobre sí mismas observando su propia conducta.

Otras señales contextuales que ayudan a las personas a detectar covariación y causalidad se relacionan con la información que conlleva la *retroalimentación que surge de la tarea y de otras personas*, como pueden ser los comentarios del profesor. Así, la retroalimentación que el profesor lleva a cabo en su clase puede influir en las percepciones de los estudiantes acerca de su capacidad y de su esfuerzo (Pintrich y Blumendfeld, 1985).

Otro tipo de información que puede influir en los tipos de atribuciones que se generan como explicación de un resultado es la información sobre la tarea, en concreto sobre el nivel de dificultad. Este tipo de información acerca del nivel relativo de dificultad de la tarea, que se deriva sobre todo de conocer los resultados de los demás, demuestra cómo las personas pueden utilizar la información sobre lo que es normal socialmente para así hacer atribuciones (Weiner, 1992). Kelley (1967) propuso que cualquier información puede ser clasificada de acuerdo con algunos factores que influirán en el proceso de atribución, estos factores son: el consenso, la consistencia y lo distintivo; siendo éstos fácilmente aplicados al proceso de atribución en el aula. El *consenso* se refiere a la manera en que distintos individuos responden a un mismo estímulo, la *consistencia* se refiere a la uniformidad de las respuestas del individuo frente a un estímulo repetido en el tiempo o ante un mismo estímulo en distintas situaciones, y por último, lo *distintivo* se refiere al grado en el que la conducta depende de una situación o bien puede darse en otras muchas.

Teniendo en cuenta la interacción de estos tres factores, los individuos realizarán atribuciones externas o internas. Este autor también señala que la atribución que el individuo realice influirá en sus expectativas y sobre todo en su conducta. Por ejemplo, una profesora trata de determinar porqué una alumna se está portando mal en su clase. Teniendo en cuenta que el mal comportamiento de la alumna puede ser debido al producto de la interacción entre la clase y el estudiante, debemos tener presentes las dimensiones informativas sobre el consenso, la consistencia y lo distintivo, ya que, de

éstas dependerán los diferentes tipos de atribuciones que se realicen. Así, si el mal comportamiento sólo se produce en esa clase (es muy distintivo) y la alumna siempre tiene un mal comportamiento en esa clase (es muy consistente) se incrementa la posibilidad de que la causa esté relacionada en concreto con la clase de esa profesora. Si además la profesora observa que en el aula existe un grupo de estudiantes que se están portando mal (hay mucho consenso entre personas), esto le llevará a afianzar la idea de que existe algo en su clase que esté causando el problema. Pero, si la alumna se porta mal en casi o todas las demás clases (su comportamiento es poco distintivo) y no hay otros alumnos que se porten mal en esa clase (bajo consenso), el problema se atribuirá a esa alumna.

Sin embargo, en varias investigaciones se ha comprobado que no se utilizan siempre los tres factores. Peterson y Barrer (1984) revisando las investigaciones sobre enseñanza, expectativas y atribuciones revelan que el factor que más es utilizado por los profesores es el factor de la consistencia. Los profesores suelen hacer atribuciones sobre el comportamiento de un estudiante que son consistentes con sus creencias previas acerca de él. Así, ante un alumno que siempre obtiene buenas notas, el profesor atribuye el resultado a la capacidad del alumno, teniendo en cuenta sus creencias previas. Sin embargo, si un alumno hace una tarea bien pero generalmente obtiene malas notas, este resultado al ser inconsistente con las creencias previas se le atribuye a algún factor inestable como por ejemplo la suerte (Clark y Peterson, 1986).

Por otro lado, además de la información que le puede llegar al estudiante, existen factores personales que condicionan el proceso atribucional. A continuación se abordan los *factores personales* que influyen en el proceso de atribución y que son: reglas y esquemas causales, sesgos atribucionales (cierto tipo de esquemas causales), conocimiento previo y diferencias individuales.

Las *reglas y esquemas causales* se refieren a los diferentes principios y creencias que las personas tienen sobre la causalidad y que son utilizados para hacer atribuciones. Podemos decir que esas reglas y esquemas causales son aprendidos, almacenados y representados en nuestro sistema cognitivo y, además, son diferencialmente recuperados mediante indicadores situacionales provenientes del entorno. Fiske y Taylor (1991) indican los principios generales que se aprenden para hacer juicios sobre causalidad:

1. Las causas preceden casi siempre a los efectos, por lo tanto, sólo algo que ha ocurrido antes del acontecimiento puede ser causa de éste.
2. Las cosas que suceden de forma contigua en el tiempo a un acontecimiento determinado son las que con más probabilidad puedan ser consideradas como factores causales de éste.
3. Aquellos sucesos que tienen contigüidad espacial son más fácilmente vinculados en una relación de causa-efecto.
4. Es más probable que se postulen como causas de un suceso los estímulos con mayor relevancia perceptiva, frente a otros que suelen pasar inadvertidos.

5. Las causas se parecen a los efectos, se tiende a atribuir efectos importantes a causas importantes y los efectos más pequeños a causas de menor importancia.
6. Las causas que han sido más representativas se usan más como atribución, por lo tanto, las personas tienden a comparar un resultado actual con otros similares que han ocurrido en el pasado infiriendo para todos la misma causa.

Con respecto a los *sesgos en las atribuciones*, las investigaciones muestran que hay un cierto número de esquemas o reglas de inferencias que se utilizan para hacer atribuciones y que, a menudo, son incorrectos o conducen a sesgos en la percepción (Fiske y Taylor, 1991; Nisbett y Ross, 1980). Entre los sesgos más habituales, que se deben a esquemas inferenciales incorrectos, en las atribuciones desde las perspectivas del estudiante y del profesor figuran (ver Tabla 2.1):

1. El error fundamental de atribución, que implica atribuir la conducta de otros a un rasgo o disposición.
2. Perspectiva del actor/del observador, en la cual se atribuye la conducta de otros a una disposición, pero la propia a la situación.
3. Sesgo de auto-complacencia (defensivo o autoprotector). Ocurre cuando la persona asume la responsabilidad en los éxitos, pero se niega en los fracasos.
4. Sesgo de auto-referencia. Con independencia de que haya sido éxito o fracaso, se asume una aportación personal excesiva para un resultado compartido.
5. Efecto del falso consenso. Se asume que las propias conductas y creencias son las típicas de la mayoría de la gente en esa situación.

Otro factor personal que se debe tener en cuenta es el conocimiento previo y las diferencias individuales. Con respecto al *conocimiento previo* y las creencias, Fiske y Taylor (1991) sugieren que los individuos poseen conocimientos previos acerca de dominios específicos que utilizan para guiar el proceso de atribución. Las investigaciones de Hilton y Slugoski (1986) han defendido un modelo de atribución en condiciones inusuales, en el que proponen que las personas sólo intentan explicar los acontecimientos cuando los resultados son inesperados. Así, una persona indagará sobre las condiciones que suceden en un acontecimiento inusual y lo atribuirá a las circunstancias anormales. Por otra parte, también señalan que los individuos poseen conocimientos previos en forma de “*guiones*” para aquellas situaciones en las que existe ya un consenso sobre lo que debería de ocurrir. Así, estos guiones establecen los papeles de alumnos y profesores, según lo que es normal. Si sucede algo fuera de este guión, se buscará la razón de esa inesperada desviación para atribuir el resultado a esa causa. Los estudiantes, ya desde los cursos más inferiores, poseen una gran cantidad de conocimientos sobre lo que sucede en el aula y sobre todo lo relacionado con el colegio. Esta información permite al estudiante reducir su carga cognitiva utilizada en las atribuciones de distintas situaciones, limitando la búsqueda a las causas que pueden ser más probables y operativas entre todas las que pueden explicar ese acontecimiento.

COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y VARIABLES RELACIONADAS

TABLA 2.1. Sesgos habituales en las atribuciones desde las perspectivas del estudiante y del profesor (Pintrich y Schunk, 2006, p. 103)

Atribución	Perspectiva del estudiante	Perspectiva del profesor
<p><i>Error fundamental de atribución</i> Se atribuye la conducta de otros a un rasgo o disposición.</p>	<p>El estudiante percibe la conducta del profesor como fruto de una disposición. <i>“Don Fulano siempre está igual”</i> <i>“Don Mengano tiene prejuicios con las minorías y las mujeres”</i></p>	<p>El profesor percibe toda la conducta del alumno como fruto de una disposición. <i>“Nacho es muy vago. Nunca se esfuerza mucho”</i> <i>“Marga no tiene buena capacidad para las Ciencias”</i></p>
<p><i>Perspectiva del actor/del observador</i> Se atribuye la conducta de otros a una disposición, pero la propia a la situación.</p>	<p>El estudiante percibe su conducta como producto de la situación, pero atribuye la conducta del profesor a una disposición. <i>“Me enfado con mi compañero porque está fastidiando, pero ahora usted me castiga porque le caigo mal y siempre se mete conmigo”</i></p>	<p>El profesor percibe su conducta como función de lo que ocurre en clase, pero la de los alumnos, como fruto de una disposición. <i>“Eres agresivo y yo sólo estoy tratando de mantener el orden en mi clase”</i></p>
<p><i>Sesgo de auto-complacencia</i> Se acepta la responsabilidad personal para el éxito, pero se niega para el fracaso.</p>	<p>La estudiante percibe sus éxitos como fruto de su conducta, pero atribuye los fracasos a otros factores. <i>“Me salió bien lo de Mates porque soy lista, pero lo de Inglés me salió mal porque la profe no tiene ni idea de enseñar”</i></p>	<p>La profesora percibe su éxito como fruto de su conducta, pero atribuye los fracasos a otros factores. <i>“Me salió una clase genial en Matemáticas, pero mis alumnos no están motivados para aprender Inglés”</i></p>
<p><i>Sesgo de auto-referencia</i> Con independencia de que haya sido éxito o fracaso, se asume una aportación personal excesiva para un resultado compartido.</p>	<p>El estudiante percibirá que él es el que más ha aportado ante un resultado, incluso cuando éste se obtenga entre varios. <i>“Yo aporté más al trabajo que el resto de mis compañeros de grupo”</i></p>	<p>El profesor percibirá que él es el que más ha aportado a un resultado, incluso cuando éste se obtenga entre varios. <i>“La discusión sobre la tercera hora ha estado muy bien. Soy muy buen dinamizador de discusiones”</i></p>
<p><i>Efecto del falso consenso</i> Se asume que las propias conductas y creencias son las típicas de la mayoría de la gente.</p>	<p>La estudiante percibe que su modo de pensar y comportarse es representativo de la mayoría. <i>“Odio las Mates como la mayoría de las chicas”</i> <i>“Todos están hablando, así que yo también puedo”</i></p>	<p>La profesora asume que su modo de pensar y comportarse es representativo de sus colegas. <i>“Como todos los profesores de este centro, creo que el principal problema es que los chicos no están motivados”</i></p>

Las *diferencias individuales* incluyen varios tipos de características sobre las atribuciones que los individuos hacen. Una de las que tiene mayor peso es el *locus de control* (Rotter, 1966). El locus de control se refiere a la tendencia de algunas personas a percibir su comportamiento de forma contingente con las circunstancias reforzantes y de otras personas a percibir que no existe asociación entre su comportamiento y tales circunstancias. Estas diferencias individuales pueden influir en los procesos de atribución. En el primer tipo se tiende a realizar atribuciones internas ante un resultado, mientras que en el segundo se tiende a realizar atribuciones externas. Weiner (1986) ha demostrado que el constructo de locus de control confunde dos dimensiones que se deben separar en la teoría y en la práctica: por un lado el continuo interno-externo y, por otro lado, el grado de control sobre un suceso. Sin embargo, investigaciones dirigidas al ámbito motivacional demuestran que este constructo tiene escasa utilidad. Es por ello que la teoría y la investigación sobre la indefensión aprendida (Peterson y col., 1993) proponen una formulación más reciente sobre la importancia del control. En ella los individuos buscan explicaciones sobre las causas de los acontecimientos, al mismo tiempo que estas explicaciones van a influir sobre las expectativas de acontecimientos futuros. La teoría de la indefensión propone la existencia de un constructo que se denomina estilo explicativo, denominado anteriormente estilo atributivo (véase Peterson y Seligman, 1984).

El constructo del estilo explicativo se refiere a la forma habitual de explicar acontecimientos, siendo una característica cognitiva del individuo (Peterson y col., 1993). Por lo tanto, siguiendo la teoría del aprendizaje, el estilo explicativo es consistente y se generaliza a nuevas situaciones. Por ejemplo, un alumno con fracaso escolar que tenga un estilo explicativo en el que atribuye a causas internas, estables y globales, cuando acceda a cursos superiores y tenga una experiencia de fracaso seguirá atribuyendo al mismo tipo de causas, aunque existan otros determinantes situacionales importantes (por ejemplo, que el nivel de dificultad sea más alto a medida que accede a cursos superiores); así, este alumno se caracteriza por tener un estilo atribucional “pesimista”, incontrolable o indefenso (Graham, 1991; Metallidou y Efklides, 2001).

En resumen, la investigación señala que de forma complementaria los factores ambientales (información específica y las normas sociales) y los factores personales (reglas y esquemas causales, sesgos atribucionales, conocimiento previo y diferencias individuales) facilitan múltiples datos que el estudiante utiliza como señales importantes para la realización del proceso atribucional.

2.2.2. LA REALIZACIÓN DE ATRIBUCIONES

Weiner (1985, 1986) afirma que las personas hacen atribuciones en situaciones de la vida real y, a través de la investigación, demuestra que las personas hacen atribuciones de forma espontánea, aunque existen ciertas condiciones en las que las personas son más propensas a hacer atribuciones. Así, cuando un acontecimiento es inesperado, la probabilidad de que se busque la causa es mayor. Este autor también señala que un acontecimiento con resultado negativo, independiente de las expectativas previas, probablemente provocará la realización de atribuciones, pues esto es más probable que ocurra ante el fracaso que ante el éxito.

Weiner (1986) señala que se podrían estudiar otras condiciones que promueven hacer atribuciones y sugiere que se deberían de realizar más investigaciones acerca de este tema. Algunas de las condiciones que propone son: cuando un acontecimiento es de gran interés o de importancia para una persona; o cuando una situación es relativamente nueva y, por lo tanto, la persona no tiene demasiado conocimiento previo o sus expectativas completamente formadas. Por lo tanto, podemos decir que los estudiantes ante dichos acontecimientos tratarán de buscar una explicación para intentar comprender las causas de esos resultados. De esta manera, este proceso atribucional tendrá más incidencia cuando se produzca un suceso inesperado, negativo o de importancia para el estudiante.

Para tratar el tema del contenido de las atribuciones, Weiner (1986) indica que existen numerosos trabajos sobre las atribuciones que se realizan más comúnmente ante diferentes resultados (ver Tabla 2.2). Es importante mencionar que estas causas no son exclusivas para explicar un suceso y que, además, las causas para un determinado dominio pueden ser diferentes a las de otro dominio, aunque también nos podemos encontrar con cierto solapamiento entre dominios.

TABLA 2.2.
Resumen de causas percibidas en diferentes dominios

Logro	Atracción interpersonal	Riqueza/Pobreza	Salud/Enfermedad
Aptitud	Atractivo físico	Contexto familiar	Herencia
Habilidad	Estilo personal	Inteligencia	Personalidad
Esfuerzo estable	Higiene	Esfuerzo	Historia familiar
Esfuerzo inestable	Personalidad	Escolaridad	Estrés
Dificultad de la tarea	Estatus	Políticas de gobierno	Fatiga
Suerte	Horarios y disponibilidad	Prejuicio y discriminación	Buenos/malos hábitos
Interés	Salud	Suerte	Exposición a gérmenes
Estado de animo	Estado de ánimo	Salud	Suerte
Fatiga	Riqueza		
Salud			
Ayuda de otros			

En las primeras investigaciones sobre las atribuciones en el ámbito de la motivación de logro se planteaba que las causas a las que se atribuía el éxito y el fracaso eran: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. A medida que se han realizado más estudios se han ido incorporando más causas, como la motivación intrínseca, la competencia profesional del profesor y el estado de ánimo del estudiante (Weiner, 1986). En estudios transculturales se ha demostrado que capacidad y el esfuerzo se presentan como causas que predicen el éxito y el fracaso. En este sentido tenemos las investigaciones de Triandis (1972) en las cuales de cuatro culturas examinadas (americana, japonesa, griega e india) la india sería la única excepción. Otras investigaciones como las realizadas por Fletcher y Ward (1988) indican que el

contenido de las atribuciones es bastante similar entre las culturas occidentales y orientales.

En el tema de las implicaciones motivacionales de las dimensiones de causalidad de las atribuciones debemos mencionar la importancia de las tres dimensiones generales de causalidad: la dimensión de lugar, la dimensión de estabilidad y la dimensión de control. Así, la dimensión de lugar se refiere a si se percibe una causa como interna o externa al individuo, es decir, se refiere al lugar donde se encuentra la causa, que puede estar dentro del propio individuo (*locus interno*) o fuera (*locus externo*). Las atribuciones de buenos resultados pasados a causas internas están relacionadas de forma positiva con la obtención de buenos resultados académicos en el futuro. La investigación de este constructo fue muy popular en la psicología entre los años 60 y 70. Rotter (1966) fue uno de los primeros que trabajó lo que denominó lugar de control. Dicho autor realizó la distinción entre personas internalizadoras y externalizadoras. Así denominó personas internalizadoras a aquellas que los esfuerzos eran contingentes con su comportamiento. Mientras que las personas externalizadoras son aquellas que perciben su esfuerzo como algo que está fuera de su control, y que depende más de la suerte, del destino o de otras personas. De Charms (1968) propuso un constructo similar al del lugar de control en el que las personas podían sentirse origen de su conducta (lugar de control interno) o marionetas de sus circunstancias o de otras personas (lugar de control externo). Este autor los denominó *origin/pawn person*. También Deci (1975) utilizó los nombres de *intrinsic/extrinsic motivation*, etc. En la teoría cognitiva del aprendizaje social de Bandura (1986) también se propone un constructo que es muy similar al locus de control denominado expectativa de resultado.

La dimensión de estabilidad hace referencia a cómo de estable o inestable se percibe dicha causa. Es decir, responde a la idea de si la causa varía o no a través de las situaciones y del tiempo y, por tanto, sobre si es constante o no. Así, se suele percibir la capacidad y la dificultad de la tarea como factores estables y el esfuerzo y la suerte como inestables.

Relacionada con la dimensión de estabilidad tenemos la dimensión de globalidad, que se propone por parte de los investigadores que trabajan en el campo de la indefensión aprendida (Peterson y col., 1993). La globalidad, en la dimensión de estabilidad de Weiner, se considera un aspecto parcial de la constancia, relacionándose tanto a la estabilidad temporal de la causa como a la globalidad o constancia situacional.

Finalmente, la dimensión de control hace referencia al grado en el que la causa se percibe como controlable (Weiner, 1986). De este modo, se suele considerar la suerte, la capacidad y la dificultad de la tarea como incontrolables y el esfuerzo como controlable.

En la Tabla 2.3 se ofrece la clasificación de las atribuciones teniendo en cuenta las tres dimensiones generales de causalidad (lugar x estabilidad x control).

TABLA 2.3.
Atribuciones de logro clasificadas según las dimensiones de lugar, estabilidad y controlabilidad (Weiner, 1986)

Estabilidad	Lugar			
	Interno		Externo	
	Controlable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable
Estable	Esfuerzo a largo Plazo.	Aptitud.	Favoritismo o sesgo del instructor.	Facilidad/dificultad de las exigencias de la escuela o del curso.
Inestable	Destrezas/Conocimiento. Esfuerzo temporal o situacional para el examen.	Salud el día del examen. Estado de Ánimo.	Ayuda de los amigos/profesores.	Oportunidades.

Existen relaciones entre las dimensiones de causalidad y las expectativas. Las tres dimensiones de causalidad de las atribuciones (lugar, estabilidad y control) tienen consecuencias en las expectativas de éxito futuro de los alumnos. Weiner (1986. En Pintrich y Schunk, 2006, pp. 114-115) plantea en este sentido un principio general del comportamiento junto con tres corolarios:

“Principio de la expectativa. Los cambios en las expectativas de éxito que se producen tras un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa a la que se atribuye.

Corolario 1. Si el resultado de un acontecimiento se atribuye a una causa estable, aumentarán las expectativas de que ese resultado se repita en el futuro.

Corolario 2. Si un resultado se atribuye a una causa inestable, las expectativas de que ese resultado se repita en el futuro podrán mantenerse como hasta ahora o variar.

Corolario 3. Si los resultados se atribuyen a una causa estable, su repetición en el futuro se esperará con mayor seguridad que si se hubieran atribuido a causas inestables.”.

Es importante destacar la importancia que se da a lo que el individuo percibe y a su construcción personal de la realidad. No obstante, los estudios transculturales proponen que las atribuciones serán clasificadas de forma diferente según la cultura a la que pertenezca el individuo. Existen varias investigaciones, como la realizada por Holloway (1988), que muestran que la dimensión que define las causas como internas o externas al individuo no operará de igual manera en Japón, donde la unidad social primaria es la familia que en Estados Unidos, donde la unidad social primaria es el individuo. Según la teoría de la atribución, las creencias de las personas sobre la estabilidad, lugar y control del esfuerzo, de la habilidad y de otras atribuciones serían sensibles a las diferencias culturales. Aunque es necesaria más investigación en este

campo existe una visión constructivista de la teoría de la atribución que sugiere que los individuos de las culturas orientales y occidentales hacen la clasificación de las atribuciones en las tres dimensiones de un modo ideográfico. Por lo tanto, lo importante es comprender el esquema clasificatorio de las atribuciones de una persona particular. Así, teniendo en cuenta la combinación del conocimiento ofrecido por este postulado y las relaciones que existen entre las expectativas y las dimensiones de causalidad, se puede comprender la motivación de un individuo.

En esta línea podemos afirmar que la existencia de una tendencia generalizada a realizar un determinado tipo de atribución puede resultar perjudicial en la motivación académica del estudiante. De esta manera, siguiendo el planteamiento de González y Tourón (1992) los patrones atribucionales desadaptativos se caracterizan por la atribución de sus éxitos a factores externos e incontrolables, como la suerte y por la atribución a los fracasos de factores internos, estables e incontrolables, como la capacidad; llevando a repercutir de forma negativa en la motivación académica. Mientras que los patrones atribucionales adaptativos favorecen la motivación académica, caracterizándose por la atribución de los éxitos a factores internos y estables (capacidad) y a factores internos, controlables e inestables (esfuerzo) y por la atribución de los fracasos a factores internos y controlables, como es el esfuerzo, siendo, así, capaz de modificar la causa que le llevó al fracaso, y a factores externos (suerte, dificultad,...) que le llevan al estudiante a rehuir la responsabilidad en sus tareas académicas.

2.2.3. LAS CONSECUENCIAS DE LAS ATRIBUCIONES

Con respecto a las consecuencias de las atribuciones, el resultado del proceso atribucional tiene que ver con la asignación de una causa a un acontecimiento y tendremos que tener en cuenta que las consecuencias de las atribuciones se manifestarán tanto cognitivamente como afectivamente. A continuación se describen las consecuencias cognitivas y las consecuencias afectivas.

Las *consecuencias cognitivas* están relacionadas con las dimensiones de estabilidad y locus, las cuáles influyen sobre las expectativas del individuo. Autores como Bandura (1977) y Schunk (1981) señalan que las expectativas que el estudiante tenga para lograr una meta determinará la motivación ante las tareas. De esta manera, la estabilidad de la expectativa se genera a partir de la repetición de los resultados de situaciones precedentes. Cuando un estudiante atribuye el éxito a una causa interna y estable se produce un mantenimiento de la expectativa de éxito en el futuro, anticipando el éxito en acontecimientos parecidos, caracterizándose por obtener altas expectativas de logro y estar motivado ante las tareas (por ejemplo, aprobé este examen porque soy muy bueno en inglés). Mientras que si el estudiante fracasa, puede realizar atribuciones estables y controlables, caso en el que la expectativa de éxito en el futuro será baja y estará poco motivado ante las tareas, mientras que si la realización de atribuciones son inestables y controlables los resultados futuros tienden a variar. En cualquier caso estas dos últimas situaciones tienen efectos negativos para las expectativas de éxito, abrigando sentimientos de temor en el primer caso o de incertidumbre en el segundo. Por lo tanto, es preferible que el estudiante atribuya, por ejemplo, el suspenso de un examen, a la falta de esfuerzo para que esta causa que es controlable la pueda modificar en el futuro.

Manassero y Vázquez (2000) realizaron un estudio con estudiantes de ESO en el que obtuvieron que la atribución del éxito al esfuerzo o a la capacidad correlacionaba de forma significativa y positiva con la nota esperada en Matemáticas.

Desde esta perspectiva, Weiner (1986) realizó un estudio en el que los universitarios que obtuvieron éxito y que realizaron atribuciones a su capacidad se relacionó de forma positiva y significativa con el número de materias similares a la asignatura cursada, que consideraban elegir en un futuro. Con respecto a las atribuciones al esfuerzo, la correlación entre el esfuerzo y la intención de elegir en el futuro materias próximas a la realizada con éxito fue también positiva. Esto es debido a que los estudiantes generan una expectativa de éxitos futuros dependiendo de acontecimientos pasados.

El segundo grupo de consecuencias de la atribución al que nos referimos anteriormente son las *consecuencias afectivas*. Para explicar la relación entre las atribuciones y las emociones utilizamos la teoría de Weiner (1986) que incorpora explícitamente las emociones en el análisis de los procesos implicados en la motivación de logro. Weiner destaca la importancia del papel de la emoción en su modelo (Weiner, 1985, 1986). Dicho autor afirma que la persona siente en función de cómo piensa y que, por tanto, las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones. Es decir, el cómo pensamos influye en el cómo sentimos. Esta postura, también defendida por otros modelos cognitivos de las emociones (Lazarus, 1991; Ortony, Clore y Collins, 1998; Schachter y Singer, 1962) es diferente a la de los modelos psicodinámicos, que defienden que las emociones son representadas como impulsos o resultados de contingencias reforzantes. No obstante, Weiner (1986) señala que esta aproximación cognitiva a las emociones no niega que puede haber emoción sin evaluación cognitiva.

De esta manera, en situaciones de logro se pone de manifiesto que para las emociones son determinantes *el resultado de la acción*, la *atribución particular* realizada y la *dimensión causal* implicada, y se propone un ciclo en el que se establecen relaciones entre aspectos cognitivos y motivacionales. Aunque estas fases aparecen en la Figura 2.1, a continuación las presentamos de forma más focalizada en la Figura 2.2.

La secuencia empieza con un resultado que el individuo valora como aceptable (consecución de la tarea) o inaceptable (no consecución). Estas emociones son denominadas emociones dependientes del resultado y están en función del resultado de una tarea. Por ejemplo, cuando sales de un examen y te ha salido bien, las personas se alegran. El autor denomina a esta primera reacción general como *emoción primitiva*. De esta manera, el *resultado de la acción* conlleva sentimientos que Weiner (1974) denomina afectos “*dependientes del resultado-independientes de la atribución*”, debido a que están determinados por la consecución o no de una meta. Así, por ejemplo, un estudiante que aprueba un examen siente felicidad y, al contrario, si suspende siente tristeza, frustración y enfado, sin importarle cuáles han sido las causas.

Será posteriormente cuando se realice una valoración más detallada y se intente buscar adscripciones causales. Siguiendo con el ejemplo, si un estudiante aprueba un examen y el resultado es mejor de lo que esperaba, realizará adscripciones causales. Si atribuye el éxito a la buena suerte experimentará sorpresa pero si lo atribuye a su capacidad se sentirá competente. A estos sentimientos que experimenta el estudiante

Weiner los denominó “*dependientes de la atribución*”, debido a que dependen de la causa percibida del resultado.

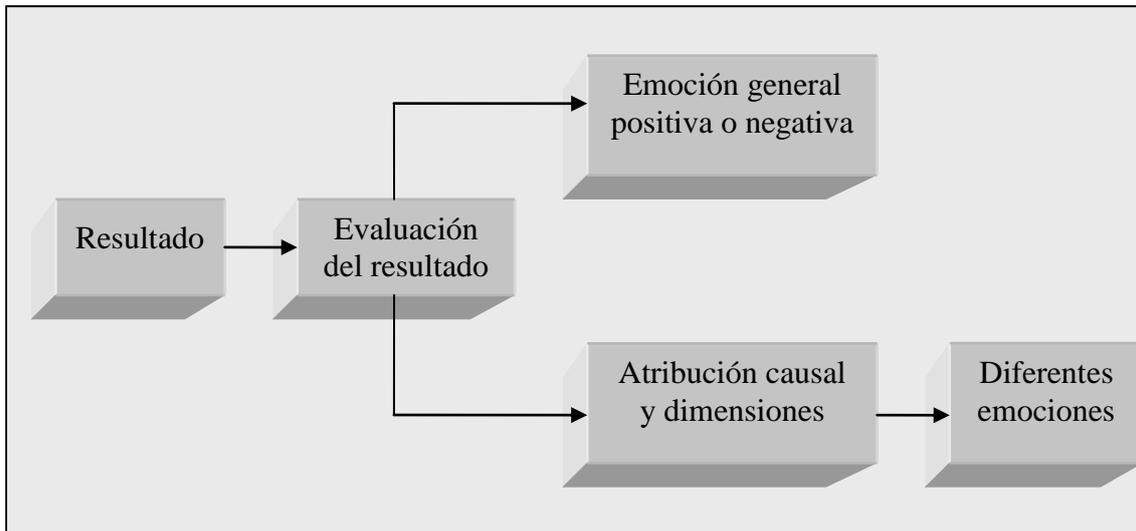


Figura 2.2. El proceso de cognición-emoción (Weiner, 1985, 1986)

Por lo anteriormente comentado, como determinante de las emociones se presentan las *dimensiones causales*, ya que cada dimensión se asocia con un tipo de sentimientos (el orgullo, la indefensión, la vergüenza, o la culpabilidad). En la Figura 2.3 se muestran las relaciones entre las dimensiones causales, emociones y comportamiento. Así vemos, que no sólo las atribuciones generan las emociones sino que las tres dimensiones de causalidad, estabilidad y control son las determinantes primarias de las emociones subsiguientes. Aunque, según González (2005) cada dimensión está más asociada de manera preferente a un tipo de sentimientos, en este caso, las dimensiones causales tienen un papel importante en los procesos emocionales. Por ejemplo, el éxito o fracaso de un estudiante que considera debido a su capacidad o al esfuerzo personal aumentará o disminuirá la autoestima y el autovalor.

De esta manera, la atribución de éxitos o fracasos a factores causales internos (capacidad, esfuerzo) influye de forma positiva en la autoestima, la autovalía y la competencia de los individuos. Además, en relación con las influencias sobre los sentimientos, éstos dependerán de si la causa interna se percibe como estable e incontrolable (capacidad) o como inestable y controlable (esfuerzo). Así, el estudiante tendrá un autoconcepto bajo si los resultados negativos los atribuye a la capacidad (estable e incontrolable). Esto es debido a que el *lugar de causalidad* está relacionado con sentimientos de ego (autoestima, orgullo) de manera que cuando los estudiantes atribuyan los resultados más a causas internas que a causas externas experimentarán mayor orgullo/vergüenza tras el éxito/fracaso. Cuando el estudiante atribuye su fracaso a causas internas, como supone una caída importante en su autoestima, puede recurrir a uno de los sesgos atribucionales (defensivo, hedonista o autoprotector).

En definitiva, para la dimensión de lugar, como se puede ver en la Figura 2.3, las investigaciones han demostrado que dicha dimensión de lugar suele estar relacionada con sentimientos de orgullo y autoestima. De esta manera, cuando el estudiante tiene un

éxito académico y lo atribuye a una causa interna, es probable que se sienta orgulloso por el éxito y que se aprecie un aumento en su autoestima.

Por otro lado, la *dimensión causal de control* origina emociones de relación social, dirigidas hacia sí mismo (culpabilidad, vergüenza) o hacia los demás (compasión, ira). Así, la dimensión de controlabilidad y el afecto han sido explicados tanto en las reacciones personales de los estudiantes ante el rendimiento, como el efecto experimentado por otros según evalúan o reaccionan ante un individuo. Weiner (1994) expone que el control está relacionado con la responsabilidad personal. Así, el individuo es considerado como responsable si la causa es percibida como controlable, en cambio, si la causa es percibida como incontrolable existe una percepción de menor responsabilidad personal ante el resultado. La secuencia atribución-emoción en una situación de fracaso que consiste en que cuando se ha realizado una atribución sobre la capacidad (normalmente clasificada como incontrolable), el estudiante sentirá vergüenza, incomodidad o humillación (Brown y Weiner, 1984; Covington y Omelich, 1979), incluso puede generar un abandono de la tarea y un empeoramiento del rendimiento.

El efecto experimentado por otros mientras evalúan el rendimiento de un individuo tiene mucha semejanza a la situación que se da entre alumno y profesor, y cómo éste evalúa y reacciona ante el rendimiento del alumno. Las investigaciones han señalado que las reacciones emocionales y el comportamiento de los evaluadores están relacionados con la dimensión de control (Weiner, 1986). La asociación entre las causas incontrolables y las emociones de compasión y pena que experimentan los otros son complementarias a la vergüenza que experimenta el estudiante ante un mal resultado (Weiner, 1994). Brophy y Rohrkemper (1981) mostraron que es mucho más probable que los profesores ofrezcan ayuda, pautas y apoyos cuando perciben que la causa del problema está fuera del control del estudiante. En otras investigaciones sobre comportamientos de ayuda (Barnes, Ickes y Kidd, 1979; Weiner, 1980a, 1980b) proponen el mismo patrón de ayuda entre iguales. Así, entre estudiantes universitarios es más probable que presten sus apuntes a otro alumno que no haya asistido a clase por causas incontrolables (por ejemplo, una enfermedad) que a otro que haya faltado por causas controlables (por ejemplo, el irse al cine).

Además, un estudiante cuando siente amenazado su control por variables como pueden ser los exámenes sorpresa o el exceso de contenidos, esto empeora su logro académico, provocando una relativa incapacidad cognitiva, motivacional y déficits afectivos. Además la percepción de falta de control sobre los resultados académicos afecta negativamente a las expectativas, la motivación y las emociones (Licht y Kistner, 1986). Mientras que los sentimientos de control favorecen la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento (Bandura, 1986).

Finalmente, la *dimensión causal de estabilidad* contribuye al cambio o mantenimiento de expectativas de logro futuro, desarrollando sentimientos de esperanza/desesperanza. Así, un estudiante que presenta un patrón de conducta característico de la indefensión aprendida, da por hecho que sus actuaciones no variarán y que no van a influir en los resultados futuros, es lo que se denomina "*percepción de la no-contingencia entre las respuestas personales y los resultados deseados*". Esto se explica cuando el estudiante piensa que no tiene posibilidad de conseguir el resultado deseado y

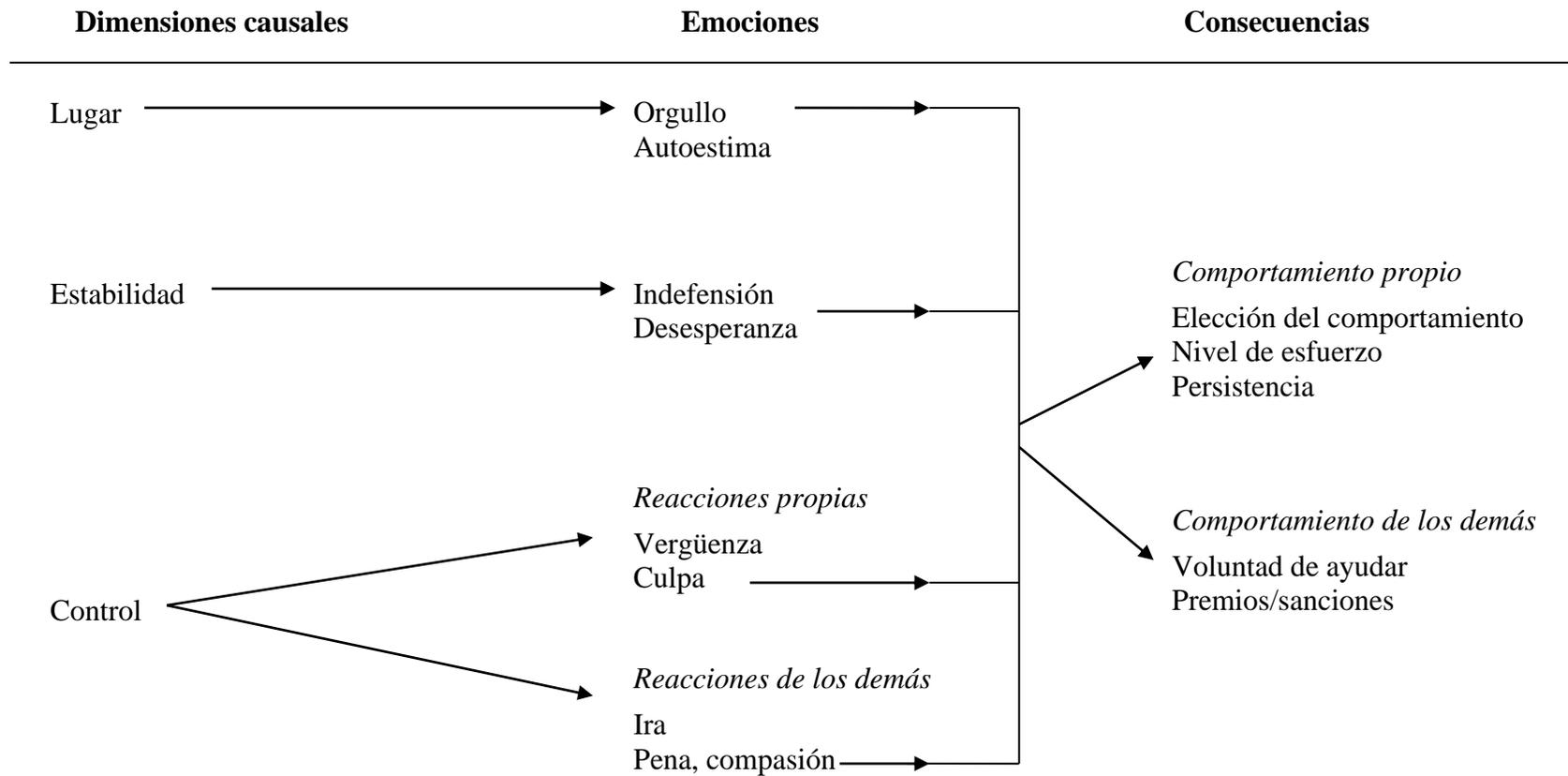


Figura 2.3. Relaciones entre dimensiones causales, emociones y comportamiento (Weiner, 1994.
Tomado de Pintrich y Schunk, 2006, p. 122)

desiste en conseguir sus metas. Así, la expectativa de no-contingencia puede llevar a problemas cognitivos, motivacionales, de autoestima y conductuales.

En la anterior dirección, Weiner (1986) expone en el principio de expectativa, citado anteriormente, que atribuir un resultado a una causa estable producirá una expectativa de que ese resultado ocurrirá de nuevo en el futuro y que atribuir el resultado a una causa inestable conducirá a una expectativa de que el resultado será diferente de los anteriores. El mismo autor insiste en que se deben realizar más investigaciones sobre las asociaciones de esta dimensión.

En resumen, podemos señalar que las asociaciones entre las dimensiones de una atribución, las emociones que se experimentan y la conducta subsiguiente son importantes para ayudarnos a entender tanto las emociones como los comportamientos de los estudiantes y profesores en el aula, y en el contexto académico. Por lo tanto, el profesor cuanto más consciente sea del funcionamiento de las dinámicas atributivas y emocionales, mejor preparado estará para controlar las emociones y comportamientos de los estudiantes.

2.3. AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

El autoconcepto podemos definirlo como un conjunto de creencias o percepciones, derivadas de la experiencia y con carácter multidimensional, que el individuo tiene sobre sí mismo. Purkey (1970) lo definió como un complejo sistema de creencias que el individuo tiene acerca de sí mismo, del propio yo. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) completan la definición anterior señalando que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas desde la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, estando influenciadas por los refuerzos y el feedback de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos, como por ejemplo las atribuciones causales.

Según Hargreaves (1979) en las conductas de las personas influyen las interacciones que éstas sostienen con otros en su medio social. De esta manera, las personas reaccionan de acuerdo a la forma de actuar de la persona, siendo objeto de reflexión para sí mismos como los demás reaccionan ante sus actuaciones. La forma de asumir el punto de vista de los demás y el poder reflexionar genera una serie de opiniones sobre uno mismo que le permite a la persona construir su autoconcepto.

Burns (1982) defiende que el autoconcepto no sólo determina lo que el sujeto cree que es, sino además lo que cree que puede llegar a ser. Adell (2002) afirma que el autoconcepto sería la interiorización que la persona hace de su imagen social. De este modo, el autoconcepto se elabora a partir de la interacción del sujeto con el contexto, en la relación con las personas de su entorno, considerando las iniciativas propias y la aceptación o rechazo que encuentra en los otros. Así, Rodríguez Espinar (1982) al referirse al autoconcepto positivo indica que la calidad de la relación emocional entre padres e hijos está estrechamente unida al desarrollo del autoconcepto personal. Por su parte Estarelles (1987) defiende que la competencia social y la autoestima de los jóvenes están negativamente relacionadas con la falta de cariño de los padres. Por lo

tanto, es importante la necesidad de crear un clima familiar que fomente la autoaceptación y, de esta manera, los jóvenes poder llegar a conseguir un concepto apropiado de sí mismo.

García y Musitu (2001) definen el autoconcepto como un constructo que representa la concepción que un individuo tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual. Es decir, el autoconcepto se delimita por cómo se ve uno a sí mismo. Por lo tanto, podemos decir que una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de orientar lo que la persona tiende a ser en respuesta a la evaluación que lleva a cabo de sí misma. De esta manera conlleva la elección de un determinado modo de comportamiento que ante unas circunstancias específicas vendría condicionada, en parte, por lo que la persona llega a creer que es capaz de hacer (González-Pianda y col., 1997).

El autoconcepto supone el desarrollo de la habilidad de percibir e interpretar las actitudes que nos comunican las otras personas en el proceso de interacción social (Amezcuza y Fernández, 2000; Markus, Smith y Moreland, 1985; Rosenberg, 1973). Así, el efecto que “los otros” ejercen sobre el autoconcepto de una persona se considera más relevante cuando las actitudes asumidas por la persona vengan de personas significativas para ella, es decir, aquéllas con las que se halle más comprometido emocionalmente (Broc, 2000; Burns, 1982; González-Pianda y col., 1997).

El autoconcepto percibido se define como la aprehensión de lo que los demás piensan de nosotros. En la infancia para la formación del autoconcepto los padres, los “otros significativos” tienen un papel muy importante (Alonso y Román, 2005; González-Pianda y col., 2002b; García Caneiro, 2003; Santana Vega, 2007). El estudiante al escolarizarse amplía el abanico de “otros significativos”, adquiere nuevas imágenes sobre sí mismo (como compañero, amigo,...) al interactuar con sus profesores, compañeros, amigos,... (Amezcuza y Fernández, 2000; Burns, 1982; Machargo, 1991).

Epstein (1974) realiza una revisión de las definiciones propuestas por varios autores y señala los siguientes puntos comunes: el autoconcepto se define como un conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados; es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia; se desarrolla teniendo en cuenta las experiencias sociales, principalmente con las personas que son significativas; el mantenimiento de la organización del concepto de sí mismo es necesario para un buen funcionamiento de la persona, ya que es importante para facilitarle un sentimiento de seguridad e integridad (Fierro, 1981).

Por otro lado, el carácter multidimensional del autoconcepto hace necesario prestar atención a una serie de términos que es necesario diferenciar. Así, con respecto al estudio del autoconcepto académico se han diferenciado la autopercepción o autoimagen, la autoestima, la autoeficacia, y la percepción de los otros significativos (Damon y Hart, 1982; Dermitzaki y Efklides, 2000; Geen, 1995; Harter, 1990).

La autopercepción o autoimagen (*cómo percibo que soy*) es el componente cognitivo, el cual incluye las creencias del individuo acerca de su estado actual de

capacidad. Es decir, que viene delimitado por lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás.

La autoestima (*cómo me valoro*) es el componente afectivo-evaluativo, el cual se define como la medida en que la persona se siente satisfecha consigo misma, incluyendo pues los sentimientos de autoaceptación y autocomplacencia. Es decir, la autoestima vendría delimitada por cómo se valora el individuo y aprecia eso que uno ve. La descripción que hace uno mismo está cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas, siendo varios autores los que consideran que la autoestima es un aspecto o dimensión del autoconcepto (Burns, 1979; Gecas, 1982; Rosenberg, 1979; Wells y Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1979). En la autoestima el dominio actúa como un referente de gran importancia. De este modo, si la persona se siente competente en los dominios en los que aspira a sobresalir, tendrá una autoestima alta; mientras que si la persona considera que ha fracasado o no es lo suficientemente buena en dichos dominios, tendrá una baja autoestima.

La autoeficacia (*cómo creo que puedo realizar la tarea*) es el componente de expectativa, el cual incluye lo que el individuo espera sobre su propia capacidad en relación con una determinada tarea. Para autores como Ramírez (1997) este constructo incluye la dimensión conativa (comportamental).

Y finalmente, la percepción de los otros significativos (*cómo son los otros*) es el componente social, que hace referencia a cómo el individuo percibe a los otros significativos en relación con su propia capacidad. Por lo tanto, podemos decir que el autoconcepto se trata de un constructo multidimensional, complejo, sujeto a diversas interpretaciones (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000). En resumen, la mayoría de los autores interpretan el autoconcepto de forma global, como conjunto integrado de factores o actitudes relativas al yo, que básicamente son: cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos); que se podrían identificar considerados de manera individual: el primer factor, como autoconcepto propiamente dicho; el segundo, como autoestima, y, el tercero, como autoeficacia (Ramírez Salguero, 1997). Herrera y col. (2004) realizan la siguiente metáfora: nuestra personalidad es el vehículo que nos conduce por la vida, cuyo motor sería el autoconcepto (aspecto cognitivo), su combustible la autoestima (aspecto afectivo), y su particular forma de conducirse, más o menos acertada, la autoeficacia (aspecto conativo), es decir, como pensamos (cognición), sentimos (afectividad) y actuamos (conación).

Para nosotros la relevancia del autoconcepto radica en que constituye uno de los factores relevantes en educación y más importantes para explicar la motivación académica; debido a la influencia que puede tener en el comportamiento atribucional, las expectativas y metas del alumno y, además, por la incidencia que tiene sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación en el aprendizaje escolar (por ejemplo, González-Pienda y Núñez, 1997).

El autoconcepto es una de las áreas de investigación más antiguas en las ciencias sociales (Harter, 1996; Marsh y Hattie, 1996; Rayner, 2001), remontándose a estudios realizados a finales del siglo XIX. Así, William James (1890) es reconocido como el primer psicólogo que desarrolla una teoría del autoconcepto, además de establecer la base de los modelos teóricos actuales. Este autor publica *Principles of Psychology*,

dedicando su capítulo más extenso al autoconcepto. Por otra parte, los planteamientos del interaccionismo simbólico (Baldwin, 1987; Cooley, 1902; Mead, 1934) plantean que el autoconcepto está determinado por la interacción del individuo y su entorno social, concediendo mayor énfasis a la manera en que las interacciones sociales del sujeto desarrollan su autoconcepto. Así, el autoconcepto se determina por lo que el individuo imagina que piensan sobre su apariencia, personalidad, etc.

Es en la década de los cincuenta cuando surgen los planteamientos de la psicología humanista. En ella, Rogers (1951, 1959) defiende el autoconcepto como el elemento central de su teoría de la personalidad, en la que se plantea la aceptación del sí mismo como elemento clave para el crecimiento, la madurez y el ajuste al mundo exterior.

Sin embargo, no es hasta los años ochenta cuando se produce el más importante desarrollo de las investigaciones sobre el autoconcepto. En dicho momento nos encontramos con dos líneas de trabajo (Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994): por un lado, una perspectiva cognitivo-social, basada en el estudio del contenido y funcionamiento del autoconcepto, procesos implicados en el desarrollo, entre otros (con autores como Markus y Baumesister); y, por otro lado, otra perspectiva centrada en cuestiones metodológicas y educativas (con autores como Marsh, Harter, Shavelson o Byrne).

Actualmente nos encontramos con algunas discrepancias entre autores, sobre todo en relación a términos utilizados para referirse al mismo constructo, entre los que están el de autorrespeto, autoconfianza, autovalía, sentido de competencia,...que señalan aspectos referidos al autoconcepto y a la autoestima. Nos encontramos que aún no existe un consenso para dar una definición de cada uno de los constructos; aunque los autores más relevantes en la temática afirman que el autoconcepto estaría formado tanto por las autopercepciones representativas de las diferentes dimensiones (personales, ocupacionales,...), como por la autovaloración de dichas percepciones (Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994). De ello se deriva que el concepto incluye tanto autopercepciones (vertiente descriptiva o autoimagen) como con una apreciación valorativa de las mismas (vertiente valorativa o autoestima).

Otro de los aspectos más importantes es la consideración del autoconcepto en términos de “*auto-esquemas*” (Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989; Cross y Markus, 1994), mediante los cuales se resalta el autoconcepto como una estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992), en la cual estos autores afirman que además de la representación del conocimiento de la persona que tiene sobre sí misma, también es un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal. Estos autores señalan tres conceptos importantes: los auto-esquemas, el autoconcepto operativo y los posibles selves.

Markus (1977, 1983, 1990; Markus y Nurius, 1986; Markus y Sentis, 1982; Markus y Wurf, 1987) afirma que el autoconcepto está fundamentado en el concepto de *auto-esquemas*, que se definen como “*generalizaciones sobre el sí mismo, derivadas de la experiencia pasada, que organizan y guían el proceso de información relativa al sí mismo contenida en las experiencias sociales del individuo*” (Markus, 1977, p.4) o

como “*la manifestación cognitiva de metas permanentes, aspiraciones, motivos, miedos y amenazas*” (Markus y Nurius, 1986, p. 954).

Así, este autor plantea dos dimensiones generales: dimensión de estructura y dimensión temporal. Desde la dimensión de estructura se plantea que: el autoconcepto no se presenta como estructura fija, sino que se presenta como un conjunto de estructuras separadas, pero que están conectadas y almacenadas juntas. Los esquemas considerados como universales forman el núcleo del sí mismo, representando la estabilidad. Por otro lado, la dimensión temporal señala que los autoesquemas están influidos por la información pasada del individuo, que al mismo tiempo predispone la información que recibe en el presente. Los autoesquemas generados mediante la adquisición de información son progresivamente más elaborados y diferenciados. Los esquemas del sí mismo tienen relevancia en el funcionamiento del individuo, teniendo en cuenta que son planteados en momentos determinados. La información que recibe de la interacción del individuo con el medio puede ser tanto coherente como incoherente con sus autoesquemas. Cuando el individuo recibe información coherente con sus autoesquemas, éstos se verán reforzados. Pero, por el contrario, Markus y Wurf (1987) sugieren que cuando la información es incoherente dichos autoesquemas son evaluados y reformulados, debido a la disonancia cognitiva que se produce, para adaptarse a la situación concreta presentada.

Fernández (1988) define los autoesquemas como estructuras de autoconocimiento que desarrollan las personas para comprender, integrar y explicar su propia conducta en áreas específicas. Markus, Smith y Moreland (1985, p. 1495) definen el autoconcepto “*como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato*”. Por lo tanto, debemos entender que el autoconcepto está formado por múltiples autoesquemas que se constituyen en diferentes áreas, facetas o actividades que se van formando a lo largo de la vida de la persona. De esta manera, este autoconocimiento que se va formando y almacenando en la memoria a largo plazo no puede ser traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Por otro lado, surge el término de *autoconcepto operativo* (Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989) que hace referencia a la parte activa y operativa del autoconcepto. Núñez (1992) y Núñez y González Pienda (1994) sugieren que el autoconcepto operativo está formado por una serie de representaciones incluidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a la que tiene que responder la persona en un momento concreto. De esta manera, se destaca que el autoconcepto operativo es el que tiene más relevancia por su implicación directa en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en un momento concreto. El autoconcepto operativo se caracteriza por ser menos estable y más modificable que el autoconcepto general, que tiende a ser más estable.

Los *posibles yo*s (*possibles selves*) se considera un elemento importante para explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación. Markus (1983), Cross y Markus (1994) señalan que los *posibles yo*s reflejan las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo, abarcando los *yo*s deseados en áreas como el trabajo, la felicidad, etc. Es decir, los *posibles yo*s nos van a permitir especificar cómo

y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a nuestra situación en el momento presente. Oyserman y Markus (1990) consideran los *posibles yo*s como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta, y que favorecen los sentimientos de autoeficacia (Bandura, 1987) y de competencia percibida (Harter, 1985b). También, es importante considerar que los *posibles yo*s representan elementos del autoconcepto que, entre otros, representan las metas y posibles temores de la persona; y por lo tanto, podría explicar la diferencia que se puede encontrar entre la autopercepción que la propia persona tiene acerca de sí mismo y, por otro lado, las percepciones que los demás tienen respecto a dicha persona.

Teniendo en cuenta que nos encontramos con múltiples definiciones y aspectos que destacar en el estudio del autoconcepto, a continuación abordaremos diferentes modelos explicativos de la estructura del autoconcepto que nos permitirán una aproximación más detallada.

2.3.1. MODELOS EXPLICATIVOS

Byrne presentó en 1984 una completa revisión sobre los distintos planteamientos que hasta entonces habían abordado la estructura del autoconcepto, informando de la existencia de cuatro modelos teóricos fundamentales, que son: el nomotético, jerárquico-multidimensional, taxonómico y compensatorio.

- El modelo nomotético, concibe el autoconcepto como un constructo unidimensional. Esto significa que cualquier suceso significativo que ocurra afectará positiva o negativamente al autoconcepto como un todo.

- El modelo jerárquico-multidimensional, plantea que el autoconcepto está formado por diferentes dimensiones o facetas organizadas de manera jerárquica. Inicialmente los autores de este modelo fueron Shavelson, Hubner y Stanton (1976), quienes posteriormente modificaron algunos de los aspectos del modelo inicial (Byrne y Shalvenson, 1986; Marsh, 1987, 1990a; Marsh y Shavelson, 1985). De manera general, este modelo plantea la existencia de diferentes componentes organizados jerárquicamente. A medida que ascendemos en la jerarquía, de las dimensiones más específicas a las más generales, la estabilidad del autoconcepto es mayor (Byrne, 1984).

- El modelo taxonómico plantea desde una perspectiva multidimensional que el autoconcepto está estructurado en base a unas facetas específicas de importante peso factorial (Soares y Soares, 1983).

- El modelo compensatorio, defendido por Winne y Marx (1981), se asemeja a los dos últimos modelos comentados anteriormente al señalar la existencia de un factor general. La diferencia con respecto a los anteriores está en que los factores o facetas específicas se encuentran inversamente relacionados. Lo anterior significa que cuando en un individuo se produce una posición desfavorable en una faceta específica del autoconcepto sucede que es compensada por otra posición favorable en otra faceta. De este modo, Winne y Mark (1981) indican que los estudiantes poco estudiosos en el área académica tendían a percibirse ellos mismos mejor en los aspectos físico y social del autoconcepto.

De estos modelos expuestos, el modelo jerárquico-multidimensional de Shavelson y col. (1976) es el que constituye uno de los modelos teóricos más relevantes del autoconcepto, aunque el modelo tuvo poco apoyo empírico cuando se propuso, sin embargo la reciente investigación ha demostrado ser uno de los modelos con mayor evidencia empírica, demostrando claramente la multidimensionalidad del autoconcepto, utilizando para ello tanto diseños transversales (Byrne y Shalvenson, 1986, 1987; Fleming y Courtney, 1984; Fleming y Watts, 1980; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh, Byrne y Shalvenson, 1988) como longitudinales (Byrne, 1986; Marsh, 1987; Marsh, Smith y Barnes y Butler, 1983; Shavelson y Bolus, 1982). La Figura 2.4 resume una representación de la organización multidimensional y jerárquica del autoconcepto. De esta manera, el autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía, se divide en dos más específicos: autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El primero hace referencia a las áreas de las materias escolares, que a su vez quedaría formado por otras áreas más específicas del autoconcepto y que están relacionadas directamente con situaciones concretas y observables, como pueden ser el autoconcepto matemático y el autoconcepto verbal, entre otros. Por otra parte, el autoconcepto no académico se subdivide en los componentes social, emocional y físico; es decir, se refiere a las descripciones de los sujetos que hacen referencia a aspectos concretos observables de áreas específicas que tienen que ver con el aspecto físico, variables emocionales o cuestiones sociales (Marsh, 1986, 1990a). Como consecuencia de lo anterior, gran parte de las revisiones posteriores se centran en el contexto educativo, y por tanto dando lugar a desarrollos recientes de la teoría que se centran en el autoconcepto académico (Byrne y Gavin, 1996; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Si Shavelson, Hubner y Stanton (1976, p. 411) definen el autoconcepto como “*la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a través sus experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel los refuerzos ambientales y los otros significativos*”, el autoconcepto académico se define como la percepción del estudiante acerca de su propia capacidad para realizar determinadas actividades y tareas escolares, o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante (Kurtz-Costes y Schneider, 1994). Otra definición es la propuesta por González y Tourón (1994) quienes indican que es la concepción que el estudiante tiene de su capacidad para aprender o para rendir en una tarea académica determinada.

A partir del modelo de Shavelson y col. (ver Figura 2.4) se desarrolla el análisis del autoconcepto académico. Así, Marsh y col. (1988) exponen su estructura, la cual aparece sintetizada en la Figura 2.5. De la misma manera que ocurría con el autoconcepto general, se plantea que el autoconcepto académico estaría caracterizado por los siguientes aspectos:

- Su estructura *multidimensional*, que desde un punto de vista teórico presenta dos exigencias (Lau y col., 1999), que son las siguientes: en primer lugar, que las facetas o áreas analizadas sean diferentes entre sí; y, en segundo lugar, que las correlaciones entre los factores no sean perfectas ni próximas a la unidad. Así, las autopercepciones que va construyendo el individuo son de distinta naturaleza, con distinto grado de importancia o valor en la construcción del autoconcepto. Por lo tanto, las autopercepciones se encuentran organizadas según su naturaleza en factores específicos, más o menos amplios.

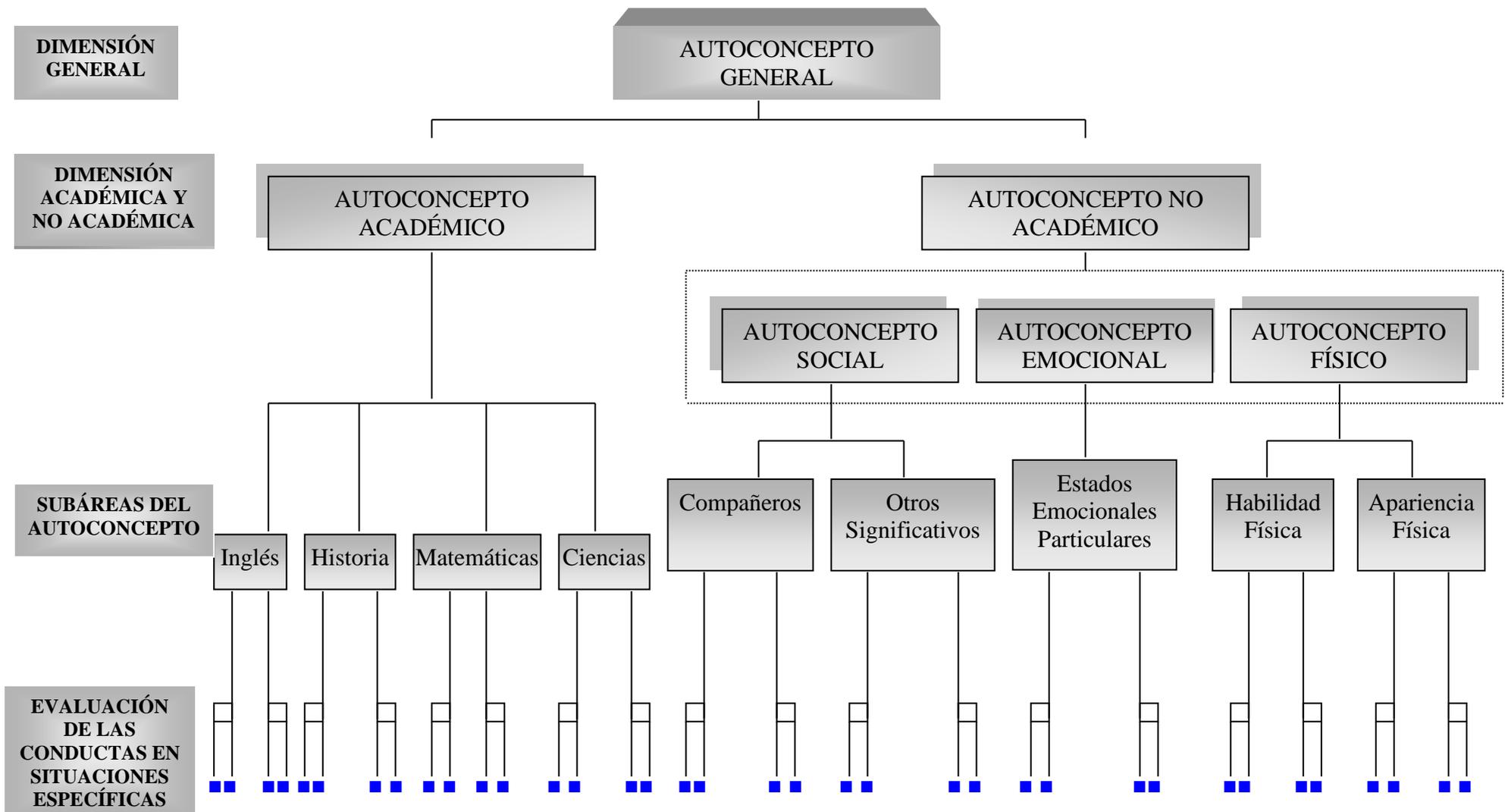


Figura 2.4. Una posible representación de la organización jerárquica del autoconcepto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 41)

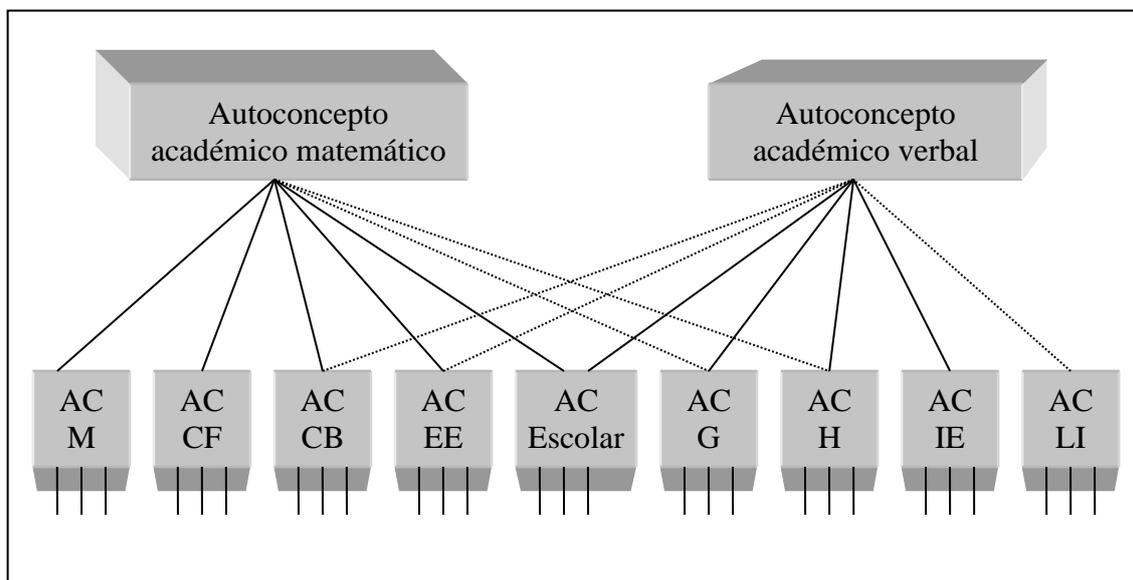


Figura 2.5. Estructura del autoconcepto académico (Marsh y col., 1988)
 (M= Matemáticas, CF=Ciencias Físicas, CB=Ciencias Biológicas, EE=Económicas y Empresariales, G=Geografía, H=Historia, IE=Idiomas Extranjeros y LI=Lengua Inglesa)

El autoconcepto académico global presenta una estructura multidimensional, ya que engloba diferentes asignaturas que debe estudiar el estudiante y, además, nos encontramos que el autoconcepto de cada una de las materias también puede estar compuesto por varios factores. De esta manera, el autoconcepto académico está organizado en dimensiones y la cantidad de estas dimensiones depende de las materias cursadas por los estudiantes; teniendo también en cuenta tanto las características personales (p.e., sexo y edad) como las variables del entorno (p.e., culturales y exigencias profesionales). Así, estas dimensiones van aumentando con la edad e incluso van surgiendo otras distintas.

- Su estructura *jerárquica*, que al igual que el anterior aspecto plantea dos exigencias (Lau y col., 1999): que los factores elementales estén bien definidos y se diferencien entre sí y que existan correlaciones significativas entre las dimensiones básicas, con el fin de que puedan ser explicadas cada una de ellas por un factor superior. Así, se logra establecer su organización jerárquica. Las dimensiones del autoconcepto derivadas de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales, las cuales pueden, a su vez, reorganizarse en niveles más generales. Es decir, las dimensiones primarias se organizan para formar dos dimensiones más globales de nivel superior (la dimensión académica y no académica) y estas dos se reorganizan en una dimensión general del autoconcepto.

Respecto a esta estructura nos encontramos con dos posiciones, una fuerte y otra débil. La versión fuerte, propuesta por Yeung y col. (2000, estudios 1-3), plantea la existencia de una clara estructura jerárquica en áreas específicas (como por ejemplo en el área de lengua, integrada por los factores de lengua, escritura y habla o en el área de

artes creativas, integrada por la música, artes visuales, danza o dramatización) en las que se daban correlaciones elevadas entre cada faceta y el autoconcepto global. Por otro lado, Yeung y col. (2000, estudio 4) presenta también una versión débil de la organización jerárquica. Así, en su estudio sobre los autoconceptos de un grupo de estudiantes encontraron correlaciones menores entre las materias, las relaciones entre ellas y el autoconcepto académico general. Byrne y Gavin (1996) y Lau y col. (1999) también encontraron resultados similares a estos últimos. Es por ello que, de acuerdo con Marsh y col. (1998) se deberían de tener en cuenta diferentes autoconceptos académicos, con objeto de reflejar la diversidad de las dimensiones académicas específicas. De esta manera se podrá comprender mejor el yo en el contexto académico y por tanto prestar una mejor ayuda en la intervención escolar.

- Shavelson, Hubner y Stanton (1976) también consideran que el autoconcepto se caracteriza por su *estabilidad*, y que cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee. Es decir, las dimensiones de primer nivel son las más inestables ya que están vinculadas directamente con las experiencias cotidianas concretas. Mientras que las dimensiones del segundo nivel comprenden varias dimensiones del primer nivel, y, por tanto, parece claro que serán más estables que las anteriores. Esto tiene como consecuencia que por ejemplo un alumno que fracase en una asignatura en un momento puntual es difícil que vea afectado su autoconcepto general.

- Otra característica es que el autoconcepto es un constructo con *entidad propia* y se diferencia de otros constructos, como por ejemplo el rendimiento académico.

- Es *evolutivo* se refiere a que las facetas del autoconcepto se van desarrollando a lo largo de la edad y de la experiencia.

- Presenta una *vertiente descriptiva* y una *evaluativa* (autopercepción y autoestima), es decir, que el autoconcepto estaría formado por la interacción entre la autoimagen (nivel descriptivo) y la autoestima (nivel valorativo).

También en este modelo se distingue entre autoconcepto declarado y autoconcepto inferido. El autoconcepto declarado tiene que ver con la información de la persona sobre sí misma y el inferido hace referencia a las atribuciones de los otros. En la elaboración del modelo se desarrolla el primero.

Dicho modelo ha sido analizado empíricamente en cada una de las anteriores características expuestas, tanto a través de diseños transversales (p.e., Byrne y Shavelson, 1986; Fleming y Courtney, 1984; Fleming y Watts, 1980), como longitudinales (p.e., Byrne, 1986; Shavelson y Bolus, 1982). Así, Marsh y Shavelson (1985), debido al interés que supone la comprensión del autoconcepto, realizan uno de los más relevantes análisis (estudio empírico) de su estructura partiendo del modelo propuesto por Shavelson y col. (1976). Estos autores realizan análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, encontrando ciertas variaciones a la estructura originaria. El modelo final (ver Figura 2.6), confirmado por investigaciones posteriores (p.e., Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, 1987; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988), ofrece dos importantes variaciones con respecto al modelo inicial, que son las siguientes: existen dos tipos de autoconcepto académico, como dimensiones distintas, que son el

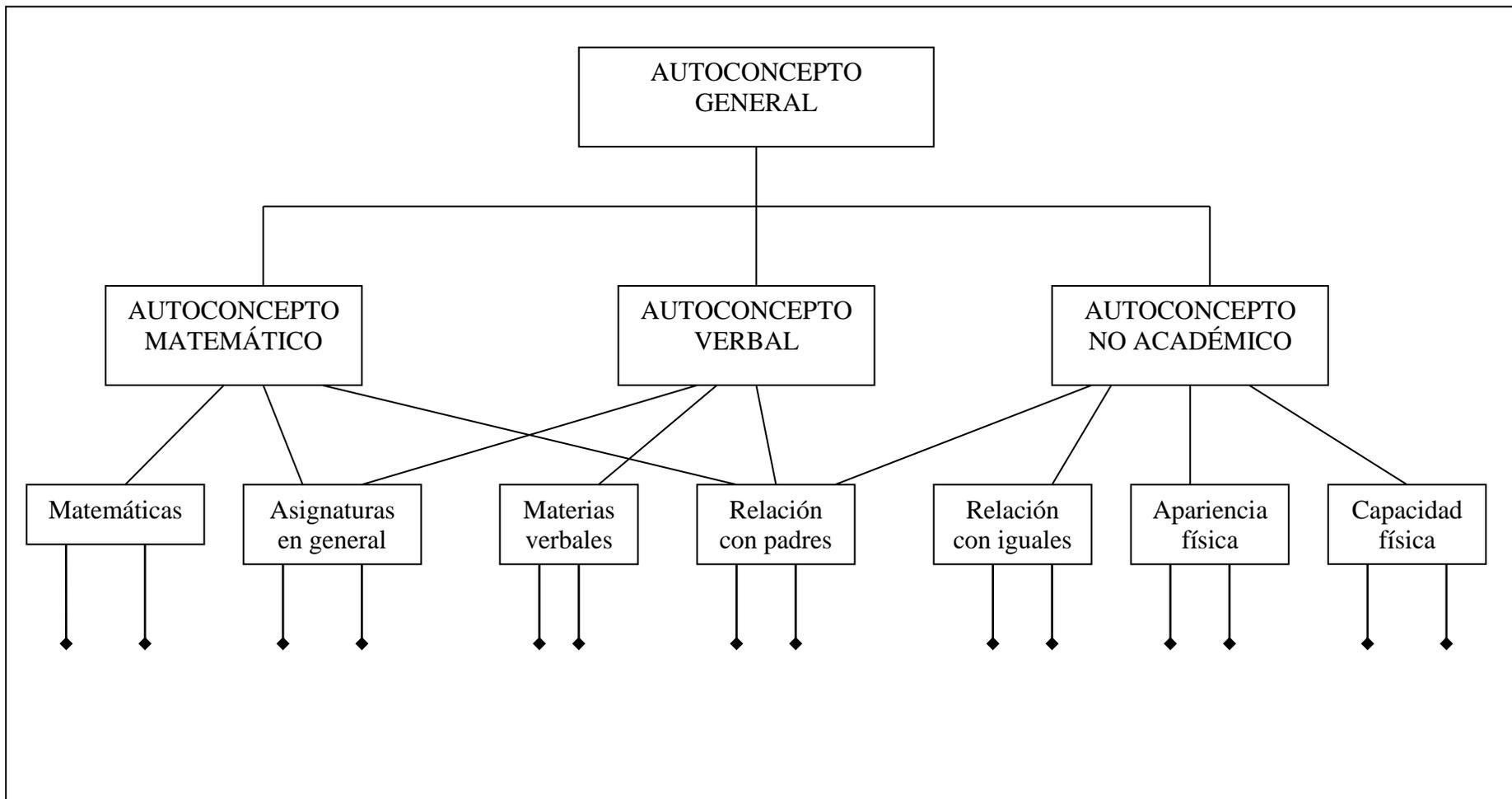


Figura 2.6. Estructura del autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985, p. 114)

autoconcepto verbal y el matemático; y el autoconcepto no académico y los académicos establecen relaciones entre sí mediante la dimensión “*relación con los padres*”.

Marsh y Shavelson (1985) señalan que los dos tipos de autoconcepto académico son dos entidades diferentes, con una relación nula o negativa. Estos resultados se explican teóricamente a partir del “modelo de comparación interno-externo” (Marsh, 1986), de modo que los autoconceptos matemáticos y verbal se desarrollan teniendo en cuenta las comparaciones externas e internas que el individuo realiza. Así, el individuo compara las habilidades matemáticas y verbales con las de sus compañeros en cada una de las áreas de matemáticas y verbal, pero también compara a través del sistema de referencia interno las habilidades matemáticas y verbales entre sí (González-Pianda, Núñez y Valle, 1992).

Por lo tanto, teniendo en cuenta los principios de este modelo, a través del sistema de referencia externo, en el que los estudiantes comparan sus habilidades matemáticas y verbales con las habilidades que observa de otros compañeros en cada una de las áreas de matemáticas y verbal, el estudiante utiliza esta comparación externa para la realización de su autoconcepto para cada una de las áreas. Para ello, el estudiante tiene a su disposición dos fuentes externas, que son: por un lado, la conducta del profesor, verbal y no verbal; y, por otro, la conducta de los compañeros, siendo esta última según varios autores (p.e., Suls y Sanders, 1979; Veroff, 1978) la que tiene mayor incidencia en el estudiante.

Mientras que mediante el sistema de referencia interno el estudiante compara su habilidad matemática y la verbal entre sí, siendo estas impresiones posteriormente base para su autoconcepto en las dos áreas señaladas (Marsh, 1986; Marsh, 1990a; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Marsh, Smith y Barnes, 1985).

Nos encontramos que existe una semejanza entre el sistema de referencia interna y el Modelo Compensatorio propuesto por Winne y Marx (1981), aunque la diferencia está en que los factores específicos de este modelo están inversamente relacionados, esto significa que una faceta específica debería estar compensada por una posición favorable en otra faceta específica.

Por otro lado, el sistema de referencia interno/externo, formula que el proceso de comparación externa es usado por cualquier persona externa a la que se le pregunte por el autoconcepto de otra persona. Mientras que el proceso de comparación interna sólo se usa por el individuo que infiere su autoconcepto. Por consiguiente, parece claro que los autoconceptos “inferidos” y los “autoinformados”, difieren de forma sustancial (González, Nuñez y Valle, 1992).

Algunos de los instrumentos de evaluación del autoconcepto elaborados por Marsh (1988, 1991a, 1991b), partiendo del modelo de Shavelson son: los *Self Description Questionnaire* (SDQ). El SDQI de 6 a 11 años, el SDQII de 12 a 18 años; y el SDQIII de 18 en adelante. Estos instrumentos se utilizan tanto para el análisis del modelo teórico base (p.e. Marsh, 1988; Marsh y Shavelson, 1985) como para conocer

la relación de este constructo con otras variables (p.e., Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

En resumen, el modelo de autoconcepto general de Shavelson se presenta como elemento de partida para la realización del estudio del autoconcepto académico. A continuación, una vez delimitada la estructura del autoconcepto académico multidimensional y jerárquico abordamos su contenido desde diversas perspectivas.

2.3.2. CONTENIDO DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Uno de los componentes del autoconcepto general es el autoconcepto académico. El autoconcepto académico constituye una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares de los estudiantes (González-Pianda y col., 1997). Los estudiantes que presentan un bajo autoconcepto académico perciben una valoración negativa de su rendimiento, es decir, presentan una falta de confianza en sus posibilidades para llegar a los objetivos establecidos. Podemos decir, que tienen menos recursos cognitivos y motivacionales que los estudiantes que presentan un autoconcepto positivo (Núñez y col., 1998).

En las últimas décadas, han sido varias las investigaciones sobre el autoconcepto académico que evidencian su importancia para el aprendizaje y para la mejora del rendimiento escolar (Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcua y Fernández, 2000; Amezcua y Pichardo, 2000, 2004; Broc, 2000; Feliciano, 1990; González-Pianda y col., 2000; Moreano, 2005; Rodríguez Espinar, 1982; Valle y col., 1999).

Con respecto al contenido del autoconcepto académico, pueden destacarse varias perspectivas (González Fernández, 2005) entre las que figuran: la diferenciación entre los componentes cognitivo y afectivo, el contraste entre diversas visiones del *yo* y el análisis de la precisión del autoconcepto académico.

El componente cognitivo (denominado también competencial), propuesto en el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) se refiere al conocimiento individual sobre el *yo* y a la capacidad percibida en un área determinada. En otros estudios, en vez de denominarlo autoconcepto aparecen otros términos como autopercepción, autoimagen, autocompetencia o competencia percibida. Por otro lado, el componente afectivo se refiere a los sentimientos del individuo en relación a diferentes atributos del *yo*. También en muchos estudios se denomina autoestima, autovalor, interés o componente afectivo-emocional.

Otro de los contenidos del autoconcepto tiene que ver con el *yo real* / *yoes posibles*. El término “*yoes posibles*” fue acuñado por Markus y sus colaboradores (Markus y Nurius, 1986; Cross y Markus, 1994) y está relacionado con las autopercepciones de lo que el individuo puede llegar a ser. Estos autores afirman que el autoconocimiento que tienen los individuos sobre sus expectativas y su futuro da lugar a una gran variedad de *yoes posibles*, como puede ser el *yo* que la persona espera llegar a ser, aquel en el que le gustaría transformarse,... Así, estos *yoes posibles*, y sus

emociones asociadas, motivarán al individuo en la elección de las diferentes actividades.

Si nos centramos en el contexto académico, también nos encontramos con diferentes roles posibles (Day y col., 1994; Oyserman y col., 2004; Oyserman y Fryberg, 2006; Waugh, 2001), los cuales motivarán la conducta de los estudiantes de varias formas. Así, partir de determinada edad se esforzarán por alcanzar sus expectativas y por escapar de sus miedos. Además, las visiones de futuro cuanto más precisas estén serán más motivadoras, teniendo más claro las etapas necesarias para alcanzar o evitar metas futuras. Por ejemplo, un estudiante que quiere estudiar una carrera universitaria elegirá unas asignaturas y estará motivado para aprobarlas. De este modo, la imagen positiva de sí mismo en el futuro (p.e., con la carrera acabada) y otras negativas (p.e. viendo un suspenso) le motivarán para conseguir las primeras y evitar las segundas.

Por último, con respecto a lo preciso que puede ser el autoconcepto académico, se establece dicha precisión como el acuerdo entre la autoevaluación de la propia capacidad y un criterio externo, como pueden ser las estimaciones que realiza el profesor, las puntuaciones en los tests o notas (Eshel y Kurman, 1991; Gresham y col., 2000). Los errores de precisión se pueden clasificar en dos tipos distintos, por un lado los que son fruto de una sobrestimación (sesgos positivos) y, por otro, los que se originan en la subestimación (negativos).

A continuación, se presentan las fuentes de información que influyen en la formación del autoconcepto de los estudiantes.

2.3.3. FUENTES DE INFORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Para la formación del autoconcepto son importantes una serie de variables que muchos autores denominan como fuentes de información del autoconcepto.

En la formación del concepto académico el estudiante utiliza varios procesos, entre ellos: compara una materia con otros resultados previos y con otros similares, y también tiene en consideración las opiniones de sus padres o profesores. Esto se conoce como “esquema de referencia interno/externo” (Skaalvik y Skaalvik, 2002). Aunque no todos los miembros de estos contextos tienen la misma relevancia, ni siquiera la misma persona a distintas edades (Lacasa y Martín, 1990).

Con respecto a la comparación personal es clara la influencia de la actuación previa sobre el autoconcepto académico posterior. Así, el estudiante interpreta sus resultados presentes teniendo en cuenta otros rendimientos previos en esa materia o en otras parecidas, dando lugar a las influencias positivas del rendimiento sobre el autoconcepto (Marsh y col., 1992; Skaalvik y Skaalvik, 2002). Aunque en edades inferiores (5-6 años) la formación del autoconcepto académico variaría (Butler, 1998), centrándose más en la comparación con los resultados obtenidos por compañeros relevantes. Esto es debido a que la comparación temporal les resulta difícil ya que requiere contrastar el rendimiento actual con una representación mental de otra actuación que ha ocurrido hace tiempo.

Por otro lado, la comparación social es otro proceso importante para la formación del concepto de autoconcepto. Desde la teoría de la comparación de Festinger se señala que las personas tienen en cuenta a otros individuos del entorno que están bien valorados para la formación de sus autoevaluaciones. Así, las personas utilizan la comparación de sus rendimientos y opiniones con las de otros significativos (Suls y Mullen, 1982), siendo estos normalmente los compañeros de clase. De este modo, las referencias que se toman pueden ser muy variadas (Skaalvik y Skaalvik, 2002): capacidad media de la clase del estudiante, determinados compañeros del aula,... así, los autores señalan que un estudiante puede considerarse inferior a la media, tanto de matemáticas como en lengua, y sin embargo percibir que en matemáticas es mejor que en las otras asignaturas. Ahondando en el ejemplo, este estudiante considera que su capacidad en matemáticas es inferior a la media de sus compañeros (comparación externa, social), pero sin embargo ésta por encima de la media de sus capacidades en relación a las demás asignaturas (comparación interna, personal). Por lo tanto, dependiendo del referente que tome puede desarrollar un autoconcepto matemático intermedio o incluso superior a la media, a pesar de sus resultados en esa asignatura.

Además de la comparación externa, el estudiante también pone en funcionamiento el proceso interno por el cual los niveles de una dimensión del autoconcepto afectan negativamente o no afectan a los niveles de otras dimensiones. Es decir, que un estudiante puede tener un autoconcepto alto aunque tenga un nivel bajo en algunas dimensiones. En esta línea, autores como Marsh, Smith y Barnes (1985) señalan que probablemente los estudiantes utilizan tanto referentes externos como internos para evaluar su comportamiento de logro, siendo ambos independientes.

Por último, las percepciones de padres, profesores y compañeros tienen un papel muy relevante en la formación del autoconcepto. A continuación vamos a analizar la influencia de cada uno de ellos, diferenciando entre el contexto familiar (padres y otros familiares significativos) y el contexto escolar (profesores y compañeros). Respecto al ambiente familiar, son los padres la variable más influyente en la formación de las autopercepciones; aunque también existen en la familia otras personas significativas como son, entre otros, los hermanos. Así, la familia constituye un elemento importante para el desarrollo de la formación del autoconcepto positivo (Sroufe, 1989). Halle, Kurtz-Costes y Mahoney (1997) señalan que tanto las expectativas como las percepciones de los padres sobre la capacidad de sus hijos eran bastante específicas para cada ámbito (matemáticas y lectura) y que además existía exactitud en las estimaciones de los padres sobre capacidad, comparándolas con las autopercepciones de los alumnos y su rendimiento nueve meses después.

Con respecto al contexto escolar, Cole, Maxwell y Martin (1997) estudiaron las percepciones de profesores, padres y compañeros, llegando a la conclusión de que todas ellas se relacionaban con la autopercepción en diferentes ámbitos, también en lo académico. Además, encontraron los siguientes patrones evolutivos: los valores de las correlaciones entre la propia percepción y las de otros aumentan con la edad. Así, en la adolescencia se incrementa el papel de las interacciones con los compañeros y las relaciones entre la propia percepción y la de los otros se vuelven más intrincadas con la edad.

En resumen, en este apartado hemos señalado las diversas variables que recogen la información necesaria para la formación del autoconcepto académico. La investigación pone de relieve que la comparación interna, la comparación externa y las percepciones de padres, profesores y compañeros constituyen un eje importante en el desarrollo de la formación del autoconcepto del estudiante en el contexto académico. En el siguiente apartado realizamos una revisión de varias investigaciones en el que se estudia la relación del autoconcepto con el rendimiento académico.

2.3.4. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Muchas de las investigaciones realizadas sobre el autoconcepto se centraron hacia su papel en la conducta académica del estudiante. Esto se debe, por un lado, a la relevancia del rendimiento escolar, y por otro a la importancia del contexto escolar en el desarrollo del estudiante. Una vez que en estas investigaciones se han constatado las relaciones entre el autoconcepto y las experiencias y/o rendimientos escolares de los estudiantes, la discusión se centra en el tipo de relaciones que se establece entre ambos constructos y, posteriormente, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible la relación.

Tradicionalmente el rendimiento académico se ha considerado como una función de la inteligencia. A partir de los años 70 se considera como factor relevante del rendimiento el autoconcepto (Burns, 1979; Purkey, 1970), prestando atención a la cualidad de las relaciones entre el profesor y el alumno. Así, son varios los autores (Battle, 1981; Beane, 1982, 1986; Canfield, 1990; Canfield y Wells, 1975; Coopersmith y Felman, 1974; Purkey, Raheim y Cage, 1983) que defienden que el currículo además de conseguir los objetivos cognitivos y el desarrollo de la autoestima, debido a la implicación académica que ésta tiene, se debe potenciarla como meta en sí misma. Es decir, que uno de los retos de los educadores es crear un medio escolar que favorezca el desarrollo de un autoconcepto positivo.

Skaalvik y Hagtvvet (1990) señalan cinco patrones o modelos de predicción entre autoconcepto y rendimiento. En primer lugar, el rendimiento determina el autoconcepto, por lo tanto, es importante tener en cuenta el papel de las evaluaciones de los otros significativos (Rosenberg, 1979), o la teoría de la comparación social (Marsh, 1987, 1990a; Marsh y Parker, 1984). En segundo lugar, el autoconcepto determina el rendimiento, teniendo en cuenta la teoría de la autoconsistencia (Binder, Jones y Strowing, 1970) y la del autorrespeto formulada por Covington (1984). En tercer lugar, el rendimiento y autoconcepto se determinan mutuamente. El modelo de Marsh (1984) señala las relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, de esta manera, cualquier cambio que se produzca en cualquiera de ellos afecta a los otros hasta conseguir el equilibrio inicial. En cuarto lugar, si se parte de las calificaciones escolares como criterios de rendimiento académico, el autoconcepto académico afecta al rendimiento; por el contrario, si se aplican tests de rendimiento no existe un predominio causal del autoconcepto. Y por último, las expectativas y contribuciones académicas del profesor y del alumno influyen en el autoconcepto y en el rendimiento académico (Machargo, 1989; Aguilera, 2000).

Aunque existen investigaciones sobre la relación de estos dos conceptos que parecen contradictorios, parece que cada vez existen más evidencias sobre las relaciones recíprocas (Marsh, 1990b; Pottebaum, Keith y Ehly, 1986; Purkey, 1970). Purkey (1970) afirma que el resultado de sus análisis muestra una fuerte y recíproca relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Otros autores como Marsh (1988, 1990b) apoyan la idea anterior, afirmando que los cambios en uno facilitan los cambios en el otro.

Marsh y sus colaboradores (Marsh, 1992; Marsh y col., 1992) revisaron diferentes estudios entre los que analizaban las relaciones entre autoconcepto y rendimiento. También otros autores como Valentine, DuBois y Cooper (2004) confirman algunas de las conclusiones de las investigaciones señaladas anteriormente. Así, se indica que la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico o la autoestima fue positiva, y con mayor puntuación cuando las medidas de la autopercepción eran específicas. Así, estos resultados también fueron confirmados de manera parcial por González, Tourón e Iriarte (1994) en quinto curso, y por García y Musitu (1993) y Amezcua y Fernández (2000) en sexto y en los primeros cursos de la ESO.

Para el estudio de la interpretación de las relaciones entre autoconcepto académico específico de cada área y el rendimiento, se plantean tres hipótesis: el autoconcepto académico se considera una consecuencia del éxito escolar y de la historia académica del sujeto. La segunda, el autoconcepto es una condición necesaria para plantearse situaciones de aprendizaje difíciles. Y por último, el autoconcepto y el éxito académico se interinfluyen, estableciendo una red de relaciones recíprocas. Esta última hipótesis está apoyada por varios estudios experimentales (González y Tourón, 1994; Kurtz-Costes y Schneider, 1994; Marsh y col., 2005).

Por otra parte, teniendo en cuenta el modelo que propone Marsh y col. (1999) para especificar las relaciones entre ambos factores, Guay, Marsh y Boivin (2003) presentan los datos recogidos en la Figura 2.7, con los que concluyen que el autoconcepto académico en un curso predecía el rendimiento en el posterior. Otra conclusión que se obtuvo es que el autoconcepto académico se pudo pronosticar a partir del rendimiento previo. Otro trabajo con resultados similares fueron los llevados a cabo por Muijs (1997).

Otros trabajos en los que la muestra está integrada por niños con problemas en su aprendizaje escolar, y que generalmente también presentan déficits en su autoconcepto (Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995), reflejan que esta relación tiene lugar cuando se desarrolla en el tiempo. Además, se indica que es la naturaleza de las causas la que explica el fracaso del individuo. Por lo tanto, la manera de valorar las experiencias de éxito o fracaso (teniendo en cuenta la causa que se señala como responsable) podría influir en la aparición de dificultades en el aprendizaje, y por consiguiente, en su rendimiento.

Por lo tanto, las investigaciones señalan que la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje aumenta cuando confía en sus propias capacidades y presenta altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez y col., 1995). De esta manera, esto

influye sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas, y sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia para realizar las tareas. Todo esto, en su conjunto, repercute en el rendimiento académico de los estudiantes (González y Tourón, 1992).

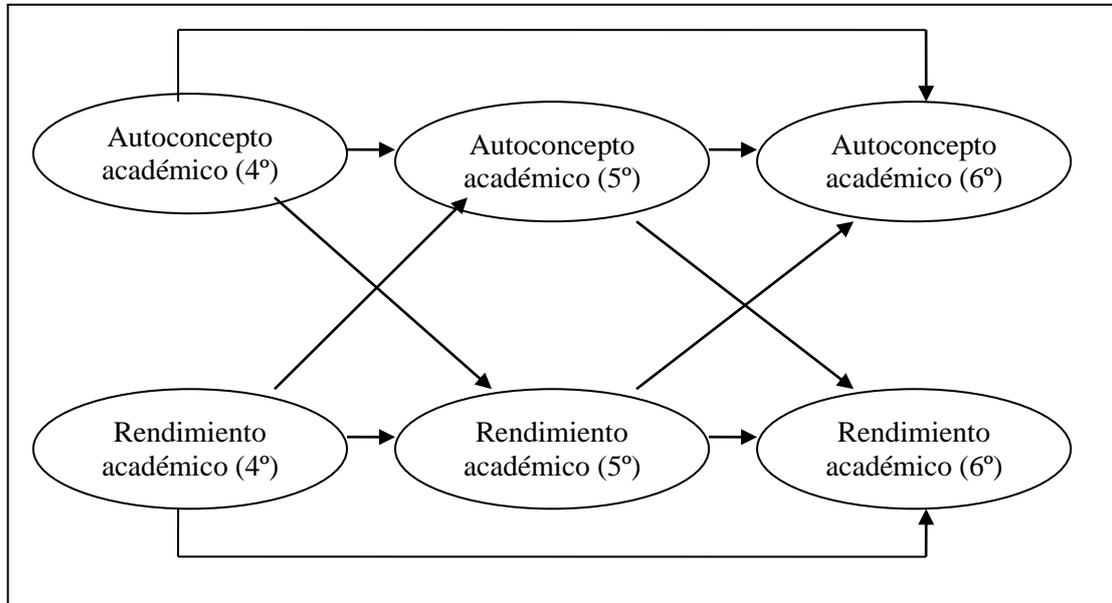


Figura 2.7. Relaciones entre autoconcepto académico y rendimiento (Guay y col., 2003)

En resumen, varias son las investigaciones que concluyen los siguientes hallazgos (Brookover y col., 1967; Byrne, 1984, 1986; Marsh, 1990a; Byrne y Shalvenson, 1986; Wylie, 1989; Castejón y Pérez, 1998; Fernández de Haro y Amezcua, 2000; González-Pienda y col., 2002a, b):

- La correlación entre el rendimiento académico y las facetas no académicas del autoconcepto es escasa o nula.

- La correlación entre autoconcepto académico y rendimiento académico es más fuerte que la establecida entre autoconcepto general y rendimiento académico.

- El rendimiento académico en áreas de conocimiento específicas (Lenguaje, Matemáticas, CC. Naturales y CC. Sociales) está altamente correlacionado con los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas, moderado con el autoconcepto académico general y, apenas no correlaciona con los aspectos no académicos del autoconcepto.

Varios autores señalan la necesidad de crear modelos complejos que tengan en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, ya que ambos factores operan conjuntamente para formar las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico (Boekaerts, 1996). Así, el autoconcepto se entiende como una de las variables más importantes desde la perspectiva motivacional, que al mismo tiempo incide en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo.

Otras investigaciones que confirman la relación positiva significativa existente entre autoconcepto y rendimiento académico, es generalmente en la dimensión de autoconcepto académico y en la mayoría en estudiantes no universitarios (Amezcu y Fernández, 2000; Boxel y Monks, 1992; Gargallo, Gaspar, Edo y Oltra, 1996; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970). En el ámbito universitario otras investigaciones corroboran la importancia del autoconcepto y que tiene relación con el rendimiento académico y, específicamente relación positiva con dos tipos de autoconcepto: el autoconcepto académico y el familiar. Respecto a la relación positiva que se establece entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, se explica que el autoconcepto se construye en interacción con el medio, así se retroalimenta la conducta del estudiante, por lo tanto, se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y obtiene resultados positivos. Además del autoconcepto académico el autoconcepto familiar presenta una relación positiva con el rendimiento. El sentirse querido y valorado por la familia y sentirse a gusto con ella se presenta como un elemento importante en la estabilidad emocional del estudiante y en su buena disposición para trabajar bien. Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la importancia de los profesores de apoyar el desarrollo de un buen autoconcepto en los estudiantes universitarios (Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B., 2009).

También destacan los estudios desarrollados con los estudiantes de Educación Primaria y E.S.O. (Albiñana y col., 1997; Amezcu y Fernández, 2000; Broc, 2000) en los que se reflejan que el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación potenciadora de los sentimientos de autoeficacia y competencia. Otros estudios demuestran que la imagen académica del alumnado interviene en su decisión de finalizar el Bachillerato. Es decir, que los estudiantes a partir de su autoimagen obtienen conclusiones sobre las opciones que tienen en el plano escolar, que les permitirá configurar su opción académico-profesional. Por lo tanto, el autoconcepto académico es un elemento clave para la futura decisión de la toma de decisiones de los jóvenes (Ocampo y col., 2001). En este sentido, es importante señalar que el análisis realista y positivo de sí mismo, de las metas, intereses y habilidades de cada uno de los estudiantes debe estar presente en los programas de orientación educativa y sociolaboral en Educación Primaria, E.S.O. y Bachillerato, para que el estudiante tenga competencia para afrontar sus decisiones (Carbonero y Lucas, 1999; Santana y col., 2005; Santana y Feliciano, 2006; Álvarez y col., 2007). Un objetivo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier etapa educativa es conseguir que el estudiante perciba de manera favorable sus cualidades (Santana, L. E., Feliciano, L. A. y Jiménez, A. B., 2009).

Santana Vega (2003) pone de manifiesto el desarrollo de estrategias de actuación con los “otros significativos” dada la incidencia del profesorado y de la familia en el desarrollo del autoconcepto académico. En la imagen de sí mismo que se forma el estudiante influye el efecto de las opiniones de los “otros”. Es importante que el estudiante posea una visión positiva de las cualidades personales para realizar una ajustada valoración de las capacidades.

Gimeno Sacristán (1976) señala en la investigación realizada en estudiantes entre 10 y 14 años que la correlación ente el autoconcepto académico y el rendimiento se sitúa en torno al .54 en E.G.B. y a .72 en Bachillerato. Otra investigación realizada

por Rodríguez Espinar (1982) sitúa la correlación entre autoconcepto académico y rendimiento global en .66 de E.G.B., de .56 en 7º y de .55 en 8º curso.

Los estudios de Brookover y col. (1967) muestran que la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico (promedio) oscila entre 0,48 a 0,69. La escala de autoconcepto académico que utiliza en su investigación es la Self Concept of Ability Scale que posteriormente ha sido utilizada en otros estudios (Binder, Jones y Strowing, 1970; Byrne, 1986; Byrne y Shavelson, 1986; Griffiore y Samuels, 1978; Rodríguez Espinar, 1982; Shavelson y Bolus, 1982). Según Brookover el autoconcepto es un factor condicionante del rendimiento académico que está relacionado con la inteligencia pero no depende de ella, es decir, que el autoconcepto académico es una condición necesaria, pero no suficiente para obtener un buen rendimiento. En sus estudios se concluye que una gran proporción de estudiantes con autoconcepto académico alto obtenían rendimientos relativamente bajos pero casi ninguno de los estudiantes con autoconcepto académico bajo obtenía rendimientos altos. Por lo tanto, con el fin de evitar el fracaso académico es importante que los educadores presten atención a este aspecto para atender a los estudiantes con autoconcepto académico bajo (Amezcuca y Fernández de Haro, 2000).

Otras aportaciones son las realizadas por González y Tourón (1992) en la revisión de la literatura sobre las relaciones de causalidad entre autoconcepto y rendimiento académico, señalando las siguientes conclusiones: existe ambigüedad entre estos elementos, debido a que las investigaciones han utilizado medidas de autoconcepto general, que tienen una correlación moderada con el rendimiento, en vez de haber utilizado medidas específicas para el rendimiento en cada área; muy pocos estudios han empleado las técnicas de análisis de relaciones causales potentes; el autoconcepto académico afecta al rendimiento cuando se ha tomado las notas escolares como criterios de rendimiento académico. Mientras que cuando se ha utilizado test de rendimiento el predominio causal del autoconcepto no ha encontrado apoyo. Esto se puede explicar debido a que las notas académicas no sólo miden el rendimiento sino también influye la motivación de los estudiantes, y el autoconcepto tiene una poderosa influencia sobre la motivación (Marsh, 1990a); la relación causal entre el autoconcepto académico y el rendimiento es la más aceptada, en conjunción con otras variables, frente a otras alternativas (rendimiento causa del autoconcepto, autoconcepto causa del rendimiento, causalidad recíproca entre autoconcepto y rendimiento, otras variables); el autoconcepto académico es un factor influyente en el rendimiento académico y viceversa; para potenciar el rendimiento académico no es adecuado la intervención educativa dirigida a mejorar el autoconcepto académico general; se demuestra que el autoconcepto académico influye directamente en el rendimiento a través del afecto y la motivación.

Varios autores defienden la bidireccionalidad entre autoconcepto académico y rendimiento (García y col., 1998; González-Pienda y col., 1997; Helmke y Van Aken, 1995; Núñez y col., 1998; Skaalvik y Hagtvvet, 1990). Marsh (1990a) señala que el autoconcepto académico puede estar determinado por el rendimiento previo, pero también, varios estudios concluyen que el autoconcepto previo afecta al rendimiento posterior. Así, autores como, Cant y Spackman (1985), Lawrence (1985), González-Pienda y col. (2002a, b), Marsh, (1990b), Marsh y Yeung (1997), Peralta y Sánchez (2003) consideran el modelo de causalidad recíproca entre autoconcepto académico y

rendimiento, señalando que cuando se producen cambios en uno genera cambios en el otro. Por lo tanto, es importante tener presente la integración de ambos enfoques, ya que la mejor manera de contribuir a optimizar el rendimiento no es centrarse en el dilema de cuál es la causa del otro.

Amezcu y Fernández de Haro (2000) investigan la influencia de diferentes dimensiones del Autoconcepto en el Rendimiento académico de alumnos de 11 a 14 años. Los resultados demuestran que la variable Autoconcepto Académico es la mejor predictora de todas las variables dependientes consideradas, seguida de la variable Autoconcepto Académico percibido por los profesores.

Los profesores tienen un papel importante para facilitar el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en el contexto escolar, partiendo de una perspectiva psicológica cognitivo-constructivista, el estudiante construye los conocimientos con la ayuda, guía y orientación del profesor. Para ello, debemos tener presente la relevancia del autoconcepto para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado. Así, Corno (1989) y Bandura (1990) afirman que la percepción personal de falta de eficacia inhibe la autorregulación. González y Tourón (1992) sostienen que los estudiantes que se sienten ineficaces tienen más dificultades para regular su aprendizaje y activar su voluntad. Por otra parte, dichos autores destacan la importancia de la profundización en la influencia que tienen las expectativas, verbalizaciones y actividad educativa para la formación del autoconcepto académico de los estudiantes.

Las aprobaciones o reprobaciones de los logros escolares de los estudiantes vienen determinadas por los significativos (principalmente, padres y profesores). Así, el estudiante al obtener mejores calificaciones y más premios, son mayores las aprobaciones y, por tanto, el nivel de autoconcepto que poseen es mayor.

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) investigan las diferencias en el autoconcepto de los estudiantes de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) y de E.S.O. (Primer Ciclo), en función de la cultura mayoritaria en la que se insertan, en un contexto pluricultural como el de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Estos autores afirman que el autoconcepto de la población escolar de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana afecta significativamente a su rendimiento académico. Concluyendo que existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores del autoconcepto analizados a favor de los cristianos; es decir, éstos son los que parecen tener mejor autoconcepto. Por lo tanto, aunque esta investigación tiene un contexto pluricultural no equiparable al de otras investigaciones realizadas, siguiendo a Musitu y col. (1991) se podría confirmar que el autoconcepto de los rechazados es inferior, siendo también menor el factor de competencia académica y, también su capacidad de autocontrol, al sentirse torpes en las tareas escolares. En esta investigación se interpreta como rechazados a los estudiantes en desventaja (especialmente los de las minorías). El autoconcepto bajo de estos estudiantes puede ser debida a la discriminación, la pobreza, a las condiciones poco estimulantes de su entorno y a su comparación con las que tienen una buena situación.

Gargallo (2006) y Gargallo y col. (2009) realiza una investigación con estudiantes universitarios de primero y segundo ciclo de las tres universidades de la

ciudad de Valencia. Los resultados corroboran la relevancia del autoconcepto como un constructo potente en educación que tiene relación con el rendimiento académico, y específicamente y en línea positiva de dos tipos de autoconcepto: el autoconcepto académico y el emocional. Así, el autoconcepto se presenta como una variable que ayuda a potenciar el ajuste del estudiante y su buen desempeño.

Otras investigaciones realizadas en el ámbito no universitario presentan relación sólo con el autoconcepto académico (Amezcuca y Fernández, 2000; Boxtel y Monks, 1992; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970). Es relevante resaltar que en la investigación de Gargallo el autoconcepto familiar y social apenas tiene peso. La explicación se atribuye a que los estudiantes universitarios de esta investigación dan poca importancia a la valoración y expectativas de sus referentes familiares a la hora de estudiar si la comparamos con otras variables como puede ser el propio interés, la motivación,... Además, debemos señalar que el peso del autoconcepto emocional en el rendimiento se centra básicamente a estar nervioso, asustarse de algunas cosas, tener nervios a la hora de que te pregunte el profesor, etc. Por lo tanto, la concepción de este autoconcepto recibe una orientación muy parcial. Aunque este dato no debe influir en la importancia de trabajar en el ámbito escolar los aspectos emocionales como elementos relevantes del autoconcepto de los estudiantes.

Por último, destacamos que las investigaciones presentadas muestran que existe una fuerte relación recíproca entre el autoconcepto y el rendimiento académico, siendo clara la interfluencia entre ambos en las áreas de conocimiento específicas. En esta línea, una de las conclusiones generales que se extraen de las investigaciones revisadas es la importancia del autoconcepto positivo para obtener éxito académico. Por lo tanto, es necesario trabajar en el contexto escolar y familiar las condiciones óptimas para que el estudiante confíe en sus capacidades y autoeficacia. En esta línea, Santana Vega y col. (2009) afirman que las decisiones de los estudiantes al finalizar Bachillerato están en estrecha relación con las valoraciones percibidas de los padres y profesores sobre su desempeño académico. Por lo tanto, las opiniones que puedan tener los padres y profesores tienen relevancia en los alumnos de estas edades para el desarrollo de su autoconcepto académico, y, por tanto, en su establecimiento de expectativas académico-laborales (Broc, 2000).

2.4. METAS ACADÉMICAS Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Las metas académicas son una de las variables motivacionales más relevantes dentro de las investigaciones sobre motivación, siendo para algunos autores la vía más importante para conceptualizar la motivación académica (Archer, 1994). Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (percepciones de competencia, autoeficacia,...) b) las razones o intenciones para implicarse en la tarea (metas, importancia de las tareas,...) y c) las reacciones afectivas hacia una tarea (ansiedad, orgullo,...). Este capítulo se dirige al estudio de uno de los

elementos del segundo componente que acabamos de citar, se trata de metas académicas.

Se considera que la conducta de los estudiantes está orientada por metas, y que éstas desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, ya que definen su propósito o la intención para implicarse en la tarea. Así, se plantea que las personas establecen metas por sí mismas y que estas metas puede ser unos poderosos motivadores del comportamiento (Wentzel, 1992).

Las metas académicas representan el propósito del estudiante ante la tarea. Los estudiantes inician las distintas tareas con algún propósito, generando dicho propósito diferentes formas de aproximarse a ellas. Así, para unos estudiantes el fin será aprender y adquirir nuevos conocimientos y habilidades, y para otros el propósito será obtener altas calificaciones, rendir por encima de los demás, evitar quedar mal ante los compañeros, o la mezcla de algunos de estos motivos.

Diversos autores han planteado modelos de motivación en los cuales las metas son propuestas como representaciones motivacionales. Desde ellos se entiende que las metas son constructos de nivel intermedio, situadas entre las disposiciones motivacionales globales y las conductas específicas. Se considera pues, que las metas son los reguladores más próximos de las conductas (Elliot y Church, 1997).

Sin embargo, para llegar a lo anteriormente comentado ha sido necesario un desarrollo en su conceptualización. Uno de los principales planteamientos que han servido de base ha sido el de la teoría clásica de la motivación de logro. Desde ella, el motivo de logro surge del conflicto entre aspectos tan esenciales como el deseo de conseguir el éxito y el de evitar el fracaso. En la actualidad, este y otros planteamientos resultan obsoletos por su simplicidad, pero han significado importantes aportaciones a la consideración actual de motivación.

Es importante realizar una revisión sobre las diversas definiciones realizadas sobre las metas. Así, a continuación señalamos las realizadas por algunos autores como Locke y Latham (1984), para los cuales las metas dirigen la atención y la conducta, movilizan la energía y el esfuerzo, incrementan la persistencia y motivan el desarrollo de las estrategias de tarea adecuadas o submetas. Dweck y Leggett (1988) definieron las metas como el marco en función del cual los individuos interpretan y responden a los acontecimientos, implicando, además, un programa de procesos cognitivos que tienen consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales. Según Maehr (1989) las metas de logro se definen comúnmente como el propósito del compromiso con la tarea, de forma que la meta específica adoptada crea una estructura a través de la cual los individuos interpretan, experimentan y actúan en sus actividades de logro (Dweck, 1986; Nicholls, 1989), dando lugar a diferentes patrones de afecto, cognición y conducta (Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988). Para Ames (1992b, p. 261), una meta *“define un patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos que producen las intenciones del comportamiento... representando por diferentes formas de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades típicas de logro”*. Así pues, la adopción de una meta pone en marcha una forma particular de interpretar y responder al mundo (Archer, 1994). Schutz (1994, p.338) define Meta

como “*una representación cognitiva de lo que queremos que suceda o de lo que deseamos evitar en el futuro*”.

Desde una perspectiva funcional, según Albert Bandura (1986, 1993) las metas son uno de los tres componentes de su teoría socio-cognitiva, siendo esenciales para el logro superior de los estudiantes. En dicho modelo las dos funciones de las metas son:

- a) Guiar en una determinada dirección los esfuerzos del aprendiz en la regulación de sus acciones y cogniciones.
- b) Servir como estándar en la evaluación de la propia ejecución, lo cual puede ser antecedente de la intensificación del esfuerzo o de la revisión de las metas originales.

Por lo tanto, se puede considerar que las metas definen el contenido y la dirección de la conducta. Sin embargo, será la necesidad la que determinará esas metas. La necesidad se establece a través de la comparación entre el estado deseado y el estado actual, conduciendo tal comparación o necesidad hacia la reducción de tales diferencias. Debido a que el estado deseado está representado internamente, el estado actual también debe ser internamente representado. De forma indirecta sería la necesidad la que explicaría por qué las personas hacen lo que hacen. A través de las metas se logra esa necesidad, es decir, las metas son el mecanismo a través del cual los motivos se traducen en acción. Algunos teóricos (p. e., Connell, 1990; McCombs, 1992; Stipek, 1988) hacen referencia a tres necesidades como base del proceso motivacional y como estímulo de la motivación intrínseca, que son la necesidad de sentir competencia, autonomía y conexión afectiva. A estas necesidades se añadiría la de dotar el significado a nuestra experiencia (Maehr, 1984).

Recientemente se ha comenzado a destacar la gran importancia que las metas académicas tienen para el aprendizaje, y en especial para el aprendizaje autorregulado. Esto es debido a que los estudiantes inician y gestionan su aprendizaje por algún motivo, de forma que para poder explicar el mantenimiento y dirección de la conducta autorregulada de una persona es preciso hacer referencia a las razones por las cuales se ha implicado en dicha actividad. Se establece que la conducta siempre está orientada por metas, las cuales desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, ya que definen su contenido y dirección, aunque dichas metas no especifican qué conductas específicas deben ser desarrolladas, se trata más bien de una intención. Por ello, para comprender el modo de actuar de una persona, deberemos preguntarnos qué es lo que está intentando lograr, lo cual conlleva cierta complejidad debido a que una misma conducta puede deberse a distintos motivos, a la vez que un mismo motivo puede responder a distintas conductas (González, 1997).

La conceptualización de Metas Académicas se desarrolla a partir de las Teorías de Dweck (1986) y Nicholls (1984), distinguiendo entre: metas de aprendizaje (mastery, task, learning goals) y metas de rendimiento (performance, ego, ability goals). De esta manera, los estudiantes que utilizan metas de aprendizaje o dominio persiguen y adoptan estrategias cognitivas y metacognitivas, sus creencias motivacionales son más adaptativas hacia sí mismos y hacia las tareas, tienen mayores niveles de persistencia y esfuerzo, sus conductas se relacionan con la búsqueda de ayuda académica cuando tienen dificultades a diferencia de otros estudiantes con otro tipo de metas (Kaplan, Middleton, Urdan y Midgley, 2002; Midgley, 2002; Pintrich, 2000b). Por otro lado,

los estudiantes que utilizan metas de rendimiento tienen como objetivo superar a los demás y demostrar una habilidad superior (Bong, 2004), tienen más interés en obtener una evaluación favorable de su competencia y evitar los juicios negativos, consideran la inteligencia como algo estático, perciben las tareas difíciles como situaciones potenciales de fracaso, presentan baja persistencia, usan estrategias de aprendizaje superficiales (Valle y col., 2003; Seo y Park, 2001) y muestran miedo al fracaso (Caraway y col., 2003).

En la segunda mitad de la década de los noventa surge una nueva concepción de las metas de rendimiento (Pintrich, Barron, Elliot, Harackiewicz y sus colaboradores). Por un lado, está la meta de rendimiento orientada a la aproximación de la tarea con el fin de demostrar la propia competencia (performance-approach) y por otro, la meta de rendimiento orientada a la evitación de juicios negativos sobre la propia valía (performance-avoidance) (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

La meta que adopta el estudiante depende de varios factores, tanto de factores personales como del contexto escolar. A medida que el alumno promociona y asciende de curso, se produce un debilitamiento progresivo de la orientación de la meta de rendimiento. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas académicas que persigue el sujeto. Así, como hemos mencionado anteriormente se ha encontrado que las metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992a). Según estos autores, las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación de logro.

Varios autores (Dörnyei, 2000; Gollwitzer, 1996; Kuhl, 2000; Locke y Latham, 1990, 2002) señalan que en el proceso de formulación y consecución de metas se diferencian los siguientes procesos:

- La *formulación de metas* puede tener un origen interno o externo (Locke y Latham, 1990, 2002). Así, las externas presentan dos procesos en el estudiante: la interpretación de la meta teniendo en cuenta las características personales, y algún grado de aceptación.
- La *planificación de la actuación*, que se define como “*el proceso de diseñar y coordinar acciones encaminadas a la consecución de una meta*” (Austin y Vancouver, 1996, p. 350). Kuhl (2000) considera que este proceso es indispensable cuando la meta no puede alcanzarse de forma inmediata.
- La *organización y selección de las metas*. Cuando esta elaborado el plan se necesitan de determinadas conductas para llevarlo a cabo. Para ello, el estudiante una vez que se empeña en conseguir la meta surge un cierto grado de conflicto (Mischel y Ayduk, 2004), el estudiante puede intentar alcanzar varias metas en contradicción entre sí al mismo tiempo y, por ello, debe saber organizar las metas y seleccionar cuáles tienen un elevado grado de posibilidad y deseabilidad.

- El *control de la acción*. Gollwitzer (1996) y Kuhl (2000) relaciona este proceso con las siguientes actividades: reconocer la oportunidad óptima para iniciar la acción, asignar los recursos necesarios para alcanzar la meta, mantener la intención de luchar para lograrla y afrontar los distractores externos e internos que compiten con la tarea. Las estrategias volicionales tienen especial interés.
- La *autoevaluación de la actuación*, así tanto en el proceso de consecución de metas como en la consecución de las metas se producen autoevaluaciones (Dörnyei, 2000; Gollwitzer, 1996). De esta manera, el alumno obtiene una visión de conjunto de las distintas etapas, ayuda a realizar atribuciones causales sobre el modo en que ha conseguido la meta y permite formular nuevos objetivos.
- Por último, el *feedback externo* complementa al proceso de autoevaluación (Locke y Latham, 1990).

En resumen, la orientación a metas es un enfoque integrado de creencias que llevan a diversos caminos de aproximación, de dedicarse a, y de responsabilidad de situaciones de éxito (Ames, 1992a). La mayoría de las teorías hacen referencia a dos orientaciones de metas, citadas ya en este apartado, las metas de dominio y de rendimiento (Ames, 1992a; Elliot y Dweck, 1988; Maehr y Midgley, 1991; Nicholls, 1984). Los estudiantes que adoptan la orientación de meta de dominio están centrados en dominar la tarea, desarrollar nuevas habilidades, y mejorar sus competencias y comprensión. Mientras los estudiantes que están orientados a metas de rendimiento se centran en comparar su habilidad a las habilidades de otros estudiantes, en obtener mejores notas que otros estudiantes, y poner a prueba social sus éxitos.

A lo largo de los siguientes apartados veremos como se han encontrado diversos tipos de metas que presentan efectos diferentes a nivel cognitivo y afectivo-motivación.

2.4.1. TIPOS DE METAS ACADÉMICAS

En el ámbito educativo nos encontramos con varios tipos y clasificaciones de metas, las cuales presentan efectos diferentes tanto a nivel cognitivo como afectivo-motivacional. La investigación sobre metas presenta múltiples clasificaciones y distintas formas de contemplarlas en su estudio. Así, a continuación describimos algunos de los tipos y clasificaciones de metas más estudiadas por parte de los investigadores.

- Metas de Aprendizaje, Metas centradas en la tarea, metas de dominio y Metas de Rendimiento o ejecución, Metas centradas en el “yo” (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992a).

Una clasificación planteada por varios autores destaca la importancia de dos tipos de metas desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). De esta manera, entre las clasificaciones propuestas algunos autores diferencian entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento o ejecución (p. e., Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” (p.e., Nicholls, 1984), y otros entre

metas de dominio y metas de rendimiento o ejecución (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988), metas de dominio y metas de capacidad (Ames 1984), metas de dominio y competitivas (Roberts, 1992). La orientación hacia una meta se considera que está en función de las diferencias individuales o inducida por las limitaciones situacionales (Ames, 1992a; Dweck, 1986). Es decir, las orientaciones de meta se refieren al propósito que subyace al compromiso del estudiante con una determinada conducta (Ames, 1984; Dweck y Legget, 1988; Pintrich, 2000a). Linnenbrink y Pintrich (2000) definen la orientación general como un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación; un esquema organizativo de aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta del individuo en un contexto de logro.

Las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea y las metas de dominio se distinguen de las metas de rendimiento o ejecución y de las metas centradas en el “yo” (Ames, 1992a). Así, se proponen dos tipos de metas. Los dos tipos de metas suponen diferentes concepciones ante el éxito y distintas formas de cómo enfrentarse e implicarse en las tareas académicas (Butler, 1987, 1988; Corno y Rohrkemper, 1985). Unas han sido consideradas como metas de rendimiento (ejecución, habilidad, implicación del yo, competitiva) (Ames y Archer, 1987, 1988; Elliot y Dweck, 1988), a través de las cuales los sujetos están preocupados, en primer lugar, en demostrar su habilidad (u ocultar una falta percibida de habilidad) en la cual se ve la mejor manera para rendir por encima de otros, particularmente si el éxito se logra con poco esfuerzo. El miedo a parecer incompetente a corto plazo pero hacen poco por incrementar el aprendizaje a largo plazo. En términos de Covington (1984), protegen su sentido del autovalor. Ello justifica que algunos autores afirmen que este tipo de meta está asociado al uso de estrategias “superficiales” tales como el aprendizaje por repetición (Meece y col., 1988). Por lo tanto, estos estudiantes suelen estar interesados en conseguir valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas, es decir, realizan más atribuciones a la capacidad, consideran la inteligencia como algo fijo, viendo los problemas como posibles situaciones de fracaso. Por lo tanto, la preocupación de estos estudiantes está dirigida a tener éxito para evitar quedar mal ante los demás, no fracasar ante todo.

El segundo tipo de metas han sido denominadas metas de dominio o metas de aprendizaje (Ames y Archer, 1987). Aquellos sujetos que sostengan esta meta quieren desarrollar su competencia sobre una tarea o incrementar su comprensión de una materia y anticipan que este fin se logrará mediante el trabajo duro. La orientación a esta meta de aprendizaje se asocia con el uso de estrategias de aprendizaje más efectivas (Ames y Archer, 1988; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1987) y de procesamiento más profundo. Además, piensan que la inteligencia es variable y modificable, afrontando los problemas como un reto. Según Hayamizu y Weiner (1991) teniendo en cuenta las teorías de Nicholls y Dweck, los estudiantes que adoptan las metas de aprendizaje conciben la capacidad como inestable y controlable, al contrario que los estudiantes que presentan metas de rendimiento que consideran la capacidad como estable e incontrolable. Por lo tanto, los sujetos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y de mejorar sus conocimientos. Es decir, ven el aprender como la manera de incrementar la propia competencia, por lo tanto, aprender sin más.

De esta manera, mientras que en las metas de aprendizaje los alumnos que utilizan esta meta se implican en sus tareas, intentan aprender de sus errores, utilizan estrategias eficaces y desarrolla un estilo crítico y evaluativo de su aprendizaje, en las metas de rendimiento, de ejecución o de logro, el estudiante utiliza estrategias poco eficaces y mantiene un enfoque de aprendizaje superficial. Estos alumnos consideran la inteligencia como algo fijo y diferenciado del esfuerzo, es decir, que creen que cuanto más esfuerzo menores niveles de capacidad. Además, dichos estudiantes pretender conseguir valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar los juicios negativos; así, autores como Miller, Behrens, Greene y Newman (1993) indican que los estudiantes con metas de rendimiento prefieren obtener una valoración positiva sobre una tarea fácil que correr el riesgo de tener una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa.

Aunque actualmente nos encontramos que algunas de las investigaciones realizadas llevan a conclusiones diferentes e incluso opuestas a lo anteriormente indicado, así nos encontramos con efectos positivos de las metas de rendimiento sobre el compromiso cognitivo, las estrategias de aprendizaje adaptativas, autorregulación y rendimiento académico (Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Roeser, Midgley y Urdan, 1996; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Algunos autores como Harackiewicz, Barron y Elliot (1998) señalan que las metas de rendimiento no tienen porque siempre tener efectos negativos, incluso en estudiantes con baja competencia percibida.

- Metas relacionadas con la tarea, Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”), Metas relacionadas con la valoración social y Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992).

Otra clasificación es la propuesta por autores como Alonso (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992) que afirman que las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías (ver tabla 2.4): metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”), metas relacionadas con la valoración social y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Frecuentemente, cuando se hace referencia a las metas relacionadas con la tarea se hace alusión al desarrollo de una motivación intrínseca. Así, se incluirán en este grupo tres tipos de metas: motivación de competencia, motivación intrínseca y motivación de control. La motivación de competencia hace referencia cuando la actividad trata de incrementar la propia competencia. La motivación intrínseca, se refiere a cuando se realiza la actividad por la propia tarea en sí misma. Por último, la motivación de control se refiere al experimentar que se actúa con autonomía y no dirigido.

Las metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”) están relacionadas con el autoconcepto y la autoestima, se incluyen en este grupo la motivación de logro y el miedo al fracaso. La motivación de logro hace referencia a los comportamientos con ganas de tener éxito y experimentar orgullo y satisfacción, y recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia. Mientras que el miedo al fracaso tiene que ver con comportamientos que tratan de evitar las experiencias

negativas que se asocian al fracaso, teniendo en cuenta que estas implicaciones negativas afectan a su competencia y autoconcepto.

La tercera categoría incluye las metas relacionadas con la valoración social. Estas metas hacen referencia a la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación.

La última categoría hace referencia a las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

TABLA 2.4.
Metas de la actividad escolar (Alonso, 1991, p. 19)

Metas relacionadas con la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la propia competencia (<i>Motivación de competencia</i>). - Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (<i>motivación intrínseca</i>). - Actuar con autonomía y no obligado (<i>motivación de control</i>).
Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”).	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito (<i>motivación de logro</i>). - Evitar la experiencia de “vergüenza” o “humillación” que acompaña al fracaso (<i>miedo al fracaso</i>).
Metas relacionadas con la valoración social.	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. - Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas. - Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

- Metas de aprendizaje y dos Metas de Rendimiento: Metas de refuerzo social y Metas de logro (Hayamizu, Ito y Yoshizaki, 1989).

Otra clasificación es la planteada posteriormente por Hayamizu, Ito y Yoshizaki (1989) que señalaron la existencia de tres metas académicas, señalando el concepto de metas académicas como un constructo multidimensional formado por tres dimensiones. La primera meta está dirigida hacia el aprendizaje y las otras dos están enfocadas hacia la ejecución (dos metas de rendimiento: metas de refuerzo social y

metas de logro). De las metas de ejecución, la primera plantea una tendencia de los estudiantes al aprendizaje para conseguir obtener aprobación y evitar el rechazo de los otros significativos (profesores, padres,...) (metas de refuerzo social) y la segunda mostraba tendencia a aprender para obtener buenos resultados y progresar escolarmente (metas de logro). En esta línea, Hayamizu y Weiner (1991) realizan una investigación con estudiantes universitarios que confirman lo anterior, obteniendo la misma estructura factorial, encontrando las dos metas de rendimiento muy correlacionadas entre sí, lo cual no sucede con la meta de aprendizaje. También se llevan a cabo estudios en nuestro país (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez y col., 1995) obteniendo una estructura factorial similar a la presentada por Hayamizu y Weiner.

- Metas orientadas a la tarea, dos Metas orientadas al ego (Meta orientada a la autofrustración y Meta orientada a la automejora) y Metas de evitación del trabajo (Skaalvik, 1997; Skaalvik, Valás y Sletta, 1994).

En investigaciones más recientes otra clasificación es la planteada por Skaalvik (1997; Skaalvik, Valás y Sletta, 1994) que identifica cuatro tipos de metas motivacionales: meta orientada a la tarea, dos metas orientadas al ego (una meta orientada a la autofrustración y una meta orientada a la automejora) y, por último, la meta de evitación del trabajo. Dicho autor señala que la orientación al rendimiento puede conducir a diferentes metas entre los estudiantes, para unos su meta de rendimiento puede ser el demostrar su capacidad, mientras que en otros es evitar los juicios negativos de sus compañeros hacia ellos.

Así, en primer lugar, la meta de orientación a la tarea está enfocada hacia la tarea más que a recompensas externas. Por lo tanto, los estudiantes con metas orientadas a la tarea están preocupados por su proceso de aprendizaje más que a las recompensas externas y en la que aprender, comprender, resolver problemas y el desarrollo de habilidades son fines inherentes a ella.

A esta primera meta se añaden otras dos metas que se engloban dentro de las metas orientadas al ego, se trata de las metas orientadas a la automejora (*self-enhancing*) y de las metas orientadas a la autofrustración (*self-defeating*). La primera se define como una meta de demostración de habilidades y de superación de los demás, y la segunda como una meta de intentar no ser el peor, de no parecer tonto o de evitar las reacciones negativas de los demás. Estas dos metas coinciden con las metas de orientación ofensiva del ego y de orientación defensiva del ego (Skaalvik y col., 1994) y la de autofrustración con la vertiente de evitación de la meta de refuerzo social.

Y por último, la cuarta meta que distingue este autor, es la meta de evitación del trabajo. La intención de los estudiantes que optan por esta meta no es la de la demostración de la competencia o la evitación de juicios negativos, sino el realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo. Otros investigadores (p.e., Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988) también identificaron esta meta de evitación al trabajo (*work-avoidance goals*), aunque la mayoría de autores se ha referido a ella denominándola como meta de alineación académica (Archer, 1994; Duda y Nicholls, 1992, Nicholls, 1983, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Nolen, 1987).

Para Archer (1994), es necesario distinguir el poco esfuerzo que ejerce el estudiante alienado del poco esfuerzo que pueda ejercer un estudiante orientado a la evitación de juicios negativos. Un estudiante que no se esfuerza para tener éxito evidencia alta habilidad si lo consigue, mientras que el fracaso con bajo esfuerzo no proporciona evidencia de baja habilidad. Por otro lado, para los estudiantes alienados, sus intereses y fuentes de autoestima se sitúan en áreas diferentes a las del aula, por lo que la falta de esfuerzo no es una estrategia de protección para ocultar su falta de habilidad ante los demás sino más bien una despreocupación ante la tarea.

- Metas de dominio y dos Metas de ejecución (Meta de ejecución enfocada hacia el logro de juicios de competencia favorables y Metas de ejecución enfocada hacia la evitación de juicios desfavorables sobre su competencia) (Elliot y Harackiewicz, 1996).

Elliot y Harackiewicz (1996) proponen tres metas académicas: una meta de dominio y dos metas de ejecución. La primera, la meta de dominio está dirigida al dominio de la tarea y a la competencia. Una meta de ejecución enfocada hacia el logro de juicios de competencia favorables y la segunda meta de ejecución enfocada hacia la evitación de juicios desfavorables sobre su competencia. Así, se señala que son orientaciones motivacionales independientes con determinantes distintos y un juego divergente de consecuencias (Elliot y Church, 1997). En el proceso de autorregulación de los estudiantes, estos autores señalan que se alcanza consiguiendo estas metas, la primera mediante el dominio de la tarea y a través de la segunda con los juicios favorables sobre la competencia. Así, tenemos las metas de dominio y metas de rendimiento, como la de metas de aproximación al logro del éxito y metas de evitación del fracaso. Por lo tanto, las dos metas conducen al patrón de dominio de los resultados de logro. Mientras que las metas de evitación de la ejecución conducen a un patrón de indefensión, debido a que la autorregulación de cara a posibles resultados negativos, conlleva procesos como la ansiedad y la distracción en la tarea.

La intención de las dos metas de rendimiento hace referencia a una dicotomización de la meta de logro y en gran medida a la Teoría de la Autovalía de Covington (1983, 1985, 1992). Así, Covington defiende que la valía personal del individuo viene determinada en función de la propia capacidad para rendir, por lo tanto buscan situaciones de éxito y de evitación del fracaso. Por ello, la motivación y la conducta de rendimiento del estudiante vienen determinadas por la necesidad de buscar su valía personal, que a su vez viene determinada por la demostración de capacidad a través del éxito. Pero la necesidad de buscar la valía personal también conlleva el riesgo al fracaso, por lo que al individuo le lleva a adoptar determinados patrones motivacionales para poder defenderse ante posibles situaciones de fracaso. De esta manera, los estudiantes con un historial de fracasos para evitar la situación de fracaso y sus implicaciones negativas en sus creencias de autovalía utilizan estrategias defensivas.

- Líneas guía de tarea específica para la ejecución, Orientaciones de situación específica, Metas personales y Autoestándares e imágenes de uno mismo en el futuro (Elliot y Sheldon, 1997).

Elliot y Sheldon (1997) destacan una perspectiva diferente de las metas. Así, esta perspectiva se basa en la adopción de los distintos niveles en los cuales éstas se pueden presentar. Los niveles en la representación de metas son: *Líneas guía de tarea específica* para la ejecución, referidas a cómo realizar una determinada tarea, como por ejemplo “*leer cincuenta páginas de un texto*” (Bandura, 1986; Locke y Latham, 1990); *Orientaciones de situación específica* que representan el propósito de la actividad de logro, es decir, por qué se está realizando una determinada conducta, como por ejemplo, “*demostrar mi competencia en relación a otros en esta situación*” (Ames, 1992b; Dweck, 1991; Nicholls, 1989); *Metas personales* que representan pretensiones de logro ideográficas y personalizadas, tales como “*conseguir buenos resultados*” (Cantor y Kihlstrom, 1987; Emmons, 1989; Klinger, 1977; Little, Lecci y Watkinson, 1992); y por último, *Autoestándares e imágenes de uno mismo en el futuro*, como por ejemplo “*algún día seré universitario*” (Dweck, 1992; Higgins, Strauman y Klein, 1986; Markus, Cross y Wurf, 1990).

- Metas relacionadas a las tareas que los profesores tratan de asignar a sus estudiantes (Boekaerts, 1997 y Lemos, 1996).

Otro tipo de metas que autores como Boekaerts (1997) y Lemos (1996) defienden está relacionada a las tareas que los profesores tratan de asignar a sus estudiantes. De esta manera, los esfuerzos de los estudiantes están dirigidas a unas metas que no son propias sino dirigidas por sus profesores. Por lo tanto, la consecución de metas puede ser distinta para el profesor y el estudiante, ya que la meta concreta que puede considerar el profesor puede ser saber más o profundizar en una temática concreta, mientras que el estudiante puede orientar su meta a obtener buenos resultados o terminar la tarea lo antes posible.

- Metas Autónomas y Metas controladas (Sheldon y Elliot, 1998).

Otra clasificación es la propuesta por Sheldon y Elliot (1998) que distinguen entre metas *personales autónomas* y metas *controladas*. Dichos autores plantean que no todas las metas personales son personales, puesto que aunque una meta se considere autogenerada, no siempre el estudiante la manifiesta como enteramente personal. Las metas *personales autónomas* se distinguen: una *intrínseca*, que tiene que ver con el interés personal del individuo, siendo agradable, autónoma y autointegrada, y otra *identificada*, que tiene que ver con el ajuste de los valores y creencias del individuo. También, en las *metas controladas* se distinguen: una *extrínseca*, relacionada con las contingencias contextuales con el fin de conseguir una recompensa, y otra *interiorizada* que tiene que ver con que el individuo no se sienta culpable o ansioso por no realizar una determinada conducta. De esta manera, los resultados de los estudios llevados a cabo por estos autores ponen de manifiesto que son las metas personales las que predican el logro. La explicación se debe a que las metas autónomas son más fáciles de proteger y mantener, por lo tanto el estudiante desplegará los esfuerzos necesarios para conseguir el logro buscado. Por otro lado, los estudiantes con metas controladas no presentan la continuidad adecuada para mantener los esfuerzos necesarios.

Por otra parte, es importante señalar que los resultados obtenidos en investigaciones realizadas en estudiantes de secundaria confirman los distintos tipos de

metas académicas que acabamos de exponer. Estas investigaciones destacan como la orientación al aprendizaje está relacionada de forma positiva con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000b; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Así, entre algunas de las razones capaz de asegurar un procesamiento estratégico de la información del estudio y una actuación académica autorregulada, como, si es posible, un buen rendimiento académico están la implicación por interés en los estudios y la adquisición de competencia y control personal (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999, Greene y Miller, 1996; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). En esta línea, se pone de manifiesto la relación positiva entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento, el procesamiento estratégico de información y la autorregulación del proceso de aprendizaje (Valle y col., 2006).

Wolters (2004) sugiere que “*intentar hacerlo mejor que los demás*” interfiere en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. En esta línea, se encuentra la investigación realizada por Wolters, Yu y Pintrich (1996) con estudiantes de secundaria y, también, la revisión de la teoría de metas realizada por Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002). Así, entre las conclusiones de este trabajo figuran como una de las razones de implicación en el estudio estratégico la búsqueda de la valoración social en estudiantes de secundaria. Por lo tanto, además de la orientación al aprendizaje, existen otras metas que promueven una implicación en el estudio académico, como la búsqueda de la aprobación de los otros compañeros o la intención de poner de manifiesto las habilidades propias.

La relación que existe entre las metas de aproximación y las calificaciones de los estudiantes no es nítida, esto enfatiza más en la relevancia explicativa de factores de naturaleza más motivacional que cognitiva (McWhaw y Abrami, 2001; Pintrich, 2000a; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

Varios son los trabajos que han encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso informado de estrategias cognitivas y de autorregulación en estudiantes universitarios (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993) y en estudiantes de etapas educativas anteriores (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000a; Wolters, 2004, Wolters, Yu y Pintrich, 1996; Rosario, Nuñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005).

Por otra parte, al estudiar la relación entre las metas de rendimiento y el compromiso con el aprendizaje es más ambigua (Brophy, 2005). Así, algunos estudios muestran que las metas de rendimiento se asociarían al uso de estrategias bajo ciertas condiciones (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Greene y Miller, 1996; Nolen, 1988), por otro lado, existen estudios que no presentan evidencias claras que vinculen la adopción de metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (Archer, 1994; Pintrich y Garcia, 1991).

En términos generales existen estudios que muestran la relación positiva para estudiantes de secundaria entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento y las estrategias cognitivas (Pintrich, 2000a; Wolters, Yu y Pintrich,

1996). Aunque la relación entre las metas de aproximación al rendimiento y el uso de estrategias de autorregulación se ha encontrado en algunos casos (Wolters, Yu y Pintrich, 1996) y en otros no (Middelenton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000b, Wolters, 2004).

Recientemente, en relación al estudio de la teoría de metas de logro centrada en los motivos académicos que los estudiantes sostienen con objeto de dominar una situación académica, se investigan, por ejemplo, como lograr el respeto de otros, la búsqueda de la aceptación de los demás,... De esta manera, las metas sociales abarcan los propósitos o razones de tipo social que tienen los aprendices al enfrentarse a una situación académica (Urdan y Maehr, 1995). La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en la teoría de metas de logro se ha centrado en los motivos académicos que los estudiantes poseen con objeto de dominar una situación académica.

Según los planteamientos presentados en este apartado, teniendo presente los distintos tipos de meta, parece determinarse que la adopción de un tipo de meta puede excluir la adopción de otra. Lo cual no siempre sucede en la realidad del aula. Como señala Archer (1994) es fácil imaginar a un estudiante que disfruta incrementando su comprensión y conocimiento en torno a una determinada materia, mientras que al mismo tiempo obtiene satisfacción al lograr calificaciones más altas que el resto de sus compañeros. Así, varios autores (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000a; Wentzel, 1999, 2000) han generado una nueva línea de trabajo sobre el estudio de las metas, demostrando que los estudiantes optan por más de una meta, y que han adoptado la denominación de *múltiples metas*. Así, un estudiante con más de una orientación puede afrontar sus experiencias académicas optando, en cada momento, por la meta que más se ajuste para mantener su motivación. De esta manera, debido a la importancia que adquiere actualmente el estudio de múltiples metas lo abordaremos con más detalle en el siguiente apartado.

2.4.2. PLANTEAMIENTO DE MÚLTIPLES METAS

Actualmente, varios autores proponen la posibilidad de la adopción de *múltiples metas* de los estudiantes. Pintrich y García (1991) señalan que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. En esta línea nos encontramos con varias investigaciones, Pintrich y García examinaron como las metas múltiples podían afectar a las cogniciones y comportamientos de estudiantes universitarios. Según los resultados que establecieron diferentes grupos en función de las puntuaciones obtenidas en metas de rendimiento y metas de aprendizaje, se presentan categorías diferentes. Los estudiantes con “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” se caracterizan por tener mayor uso de estrategias de procesamiento profundo, los estudiantes con “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” se caracterizan por un bajo uso de estrategias y los estudiantes caracterizados por “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” son los que muestran mayores niveles de autoeficacia.

Varios son los estudios correlacionales que señalan que los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) son relativamente independientes, pero no inversamente

relacionados (Ames y Archer, 1988; Nicholls y col., 1989; Nolen, 1988). En esta línea, Meece y Holt (1993) indican que algunos estudiantes pueden ser altos o bajos en las dos dimensiones, mientras que otros pueden ser altos en ambas. En el estudio llevado a cabo por Meece y Holt afirman en lo que se refiere a los resultados del análisis cluster, en torno al 40% de los estudiantes de su muestra, 261 sujetos, son relativamente altos en ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento), pero este grupo de estudiantes no resuelve académicamente tan bien como lo hacen los estudiantes que están centrados prioritariamente en metas de aprendizaje. También se destaca el patrón de estrategias utilizadas por el grupo combinado “metas de aprendizaje-metas de rendimiento”, ya que refleja ambas tendencias de aproximación y evitación.

Por lo tanto, es necesario realizar más análisis para comprobar si estos estudiantes son constantes en la utilización de ambas estrategias en diferentes situaciones de aprendizaje. Así, los estudiantes del grupo “metas de aprendizaje-metas de rendimiento” puede que se impliquen más en las tareas cuando están seguros de la actuación y de evitar juicios negativos de capacidad, y ante las situaciones de aprendizaje competitivas pueden tender a implicarse menos, debido a la posibilidad de la comparación social y los juicios negativos. Los estudiantes cuando esperan una pobre ejecución, reducen el esfuerzo de cara a evitar juicios negativos de capacidad (Miller, 1986). En esta muestra nos encontramos con un número bajo de estudiantes que presentan bajos resultados en las metas de aprendizaje y motivación. Siendo los estudiantes del “cluster” “bajo rendimiento/bajo rendimiento” los que presentan menores niveles de implicación cognitiva en las tareas y mayor evitación de trabajo.

Meece (1994) identifica la posibilidad de múltiples metas en los estudiantes, señalando los siguientes grupos: estudiantes con “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”, “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” y “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”. Este autor señala en un posterior análisis que los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” presentan percepciones más altas de capacidad, y los estudiantes de “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”, las más bajas; siendo menos probable que utilizaran estrategias de procesamiento profundo, al contrario de los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/bajas metas de aprendizaje” y “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” que tienden a una utilización similar de estas estrategias.

Otros trabajos realizados en esta línea, son los presentados por Seifert (1995) que afirma que los estudiantes orientados a metas de aprendizaje tienden a comportarse de manera más autorregulada, un mayor uso de estrategias, confianza más alta, mayor compromiso e implicación en problemas más desafiantes, y una tendencia a atribuirse el mérito del éxito; por lo tanto, los estudiantes orientados a este tipo de meta pueden ser más conscientes de los factores cognitivos que conducen al éxito (uso de estrategias y el esfuerzo). Sin embargo, los estudiantes orientados a metas de rendimiento se caracterizan por que se atribuye el éxito a factores incontrolables y existe una mayor utilización de estrategias superficiales. Estos estudiantes consideran que la capacidad es la causa principal tanto del éxito como del fracaso; por lo que, altos niveles de esfuerzo acompañados de un resultado de fracaso deriva en indicios de

falta de capacidad. Este autor también señala que en estos análisis “cluster” los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” y los de “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” se comportan de manera similar. Es decir, que los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” están orientados hacia metas de aprendizaje. Aunque la conducta autorregulada de estos estudiantes puede estar apoyada por una alta percepción de capacidad; persiguen ambos tipos de metas y están confiados en conseguir ambas. En el caso, que el éxito de estos estudiantes no estuviera asegurado, en el grupo de “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” desisten de utilizar las metas de aprendizaje y utilizan estrategias de evitar el fracaso, con el objetivo de obtener la meta de rendimiento planteada (Covington, 1984).

Teniendo en cuenta los estudios anteriormente mencionados podemos concluir que las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento no tienen por que ser excluyentes. Bouffard, Bosivert, Vezeau y Larouche (1995) indican que para un adecuado funcionamiento académico el estudiante está preocupado por el conocimiento, la adquisición de habilidades y también, conseguir la flexibilidad necesaria para trabajar con eficacia en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje. Wentzel (1999, 2000) afirma que los estudiantes intentan conseguir a la vez que aprender y obtener un buen rendimiento y también, hacer amigos y adaptarse a las reglas del colegio. Así, los estudiantes presentan múltiples metas en el ámbito social, y la capacidad para coordinarlas puede ser la clave del éxito (Dodge Asher y Parkhurst, 1989). Por lo tanto, Wentzel (1991) afirma que los estudiantes que persiguen ambos tipos de metas llegan a conseguir el éxito; de esta manera, para la consecución del éxito es importante la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y realizar esa coordinación a través del tiempo (Heyman y Dweck, 1992).

Los estudiantes pueden presentar razones más externas, relacionadas con las recompensas, como puede ser la búsqueda de un trabajo, que indica relaciones positivas con el uso de estrategias tanto cognitivas como de autorregulación. De esta manera, el valor de utilidad que le damos a las tareas que decidimos llevar a cabo está relacionado con nuestras metas futuras. Por lo tanto, el estudiante se implicará en todo aprendizaje que sea importante para sus metas futuras, relacionadas tanto con sus estudios como con otros aspectos más sociales (Dowson y McInerney, 2003). De esta forma, el estudiante planifica y supervisa sus actuaciones y procesa estratégicamente información en ámbitos que no le gusta especialmente pero que son necesarios para lograr sus objetivos como puede ser lograr un buen expediente o tener un buen trabajo. Así, podemos decir que la motivación del estudiante es un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que pueden funcionar compensándose, convergiendo en la misma dirección o entrando en conflicto (Dowson y McInerney, 2003). En esta línea, es importante que existe más investigación para comprender el alcance de la perspectiva de las “múltiples metas” en la práctica diaria en el aula (Brophy, 2005).

Varias investigaciones estudian la relación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento. En dichas investigaciones se muestran como distintos grupos de estudiantes se caracterizan por distintos niveles de metas, siendo las metas de aprendizaje las que favorecen en el estudiante el aprendizaje óptimo. Por otro lado, en

estas investigaciones no siempre aparecen contempladas los distintos tipos de metas y estrategias posibles, además, distintos autores plantean que no es tan claro, la adopción conjunta de altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento resulte sustancialmente beneficioso para el estudiante (Bouffard y col., 1995; Meece y Holt, 1993; Pintrich y Garcia, 1991; Seifert, 1995). Fernández (1999) destaca la importancia de distinguir entre dos dimensiones de orientación al rendimiento (metas de automejora y metas de autofrustración), siendo únicamente la meta de autofrustración la que se combina con la meta de tarea para desarrollar un aprendizaje más estratégico. También Suárez y col., (2001) plantean dos vertientes de metas de rendimiento (aproximación y evitación), obteniendo como resultado que el grupo que alcanza mayores niveles de aprendizaje es aquel caracterizado por el alto nivel en metas de aprendizaje complementadas, no con un alto nivel en metas de autoensalzamiento (búsqueda de la demostración de la propia capacidad y del rendimiento) como parecería esperar, sino con un alto nivel en metas de autofrustración (evitación de valoraciones negativas por parte de los demás). Es por ello, que actualmente el planteamiento de múltiples metas sea una línea de investigación en desarrollo.

Nicholls, Patashnick y Nolen (1985), y Meece, Blumenfeld y Hoyle (1988) identificaron estudiantes que tenían una orientación a la evitación del trabajo además de estudiantes con orientaciones a metas de dominio y rendimiento. Los estudiantes que adoptan la orientación a esta meta están centrados en tareas de ejecución así como en lo posible realizar un mínimo esfuerzo. Algunos autores diferencian otra orientación de evitación, denominada la orientación de la evitación de la ejecución (Elliot y Church, 1997; Middleton y Midgley, 1997). Los estudiantes con esta orientación se esfuerzan en evitar juicios desfavorables de su competencia. Middleton y Midgley (1997) sugirieron que el objetivo de la orientación a la evitación de la ejecución es evitar la demostración de falta de capacidad, mientras que la orientación a la evitación del trabajo tiene como objetivo la reducción del esfuerzo y proviene principalmente de las percepciones de los estudiantes de que el estudiar es una actividad no útil o carente de interés. Aunque muchos autores diferencian entre las orientaciones de aproximación-ejecución y evitación-ejecución, estas dos orientaciones no se extrajeron como factores diferentes, mientras que la orientación a la evitación del trabajo fue obtenida como un factor separado en nuestros estudios previos (Kolic-Vehovec, Roncevic y Bajanski, 2005; Rupcic y Kolic-Vehovec, 2004). Estos resultados podrían ser una consecuencia de las diferencias culturales en las expectativas de los estudiantes en la medida sobre la cual capacidad y esfuerzo son efectivos en producir resultados deseados.

La orientación de metas de dominio, comparando con las metas orientadas al rendimiento y evitación del trabajo, están encaminadas a mostrar más compromiso cognitivo, especialmente en el uso de estrategias de procesamiento profundo y estrategias de aprendizaje autorregulado. Tanto las investigaciones realizadas en Institutos (Niemi-virta, 1996) como en la Universidad (Valle, Cabanach, Nuñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003) los estudiantes que adoptaron metas de dominio informaban del uso de estrategias de elaboración y comprensión más que los otros estudiantes. Estos estudiantes también mostraban mejor rendimiento en tareas de aprendizaje (Graham y Golan, 1991) y éxito en la escuela (Rupcic y Kolic-Vehovec, 2004) que los estudiantes que adoptaban metas orientadas al rendimiento.

Aunque las importantes ventajas de adoptar una meta orientada al dominio están bien documentadas, los beneficios de la orientación a la meta de rendimiento también se han encontrado, especialmente cuando las metas de dominio están también asociadas (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, y Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, y Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002). Los autores sugieren que las metas de rendimiento pueden complementar los positivos efectos de las metas de dominio, y, juntos, promover una motivación óptima y efectos positivos de rendimiento.

Las conclusiones de varios estudios (Barron y Harackiewicz, 1999; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000a; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle y col., 2003) ofrecen confirmaciones firmes de la existencia de múltiples metas en un número grande de estudiantes. Sin embargo, la superioridad de los modelos de metas múltiples no fue evidente en todos los estudiantes. Mientras que algunos estudios (Bouffard, Boisvert, Vezeau, y Larouche, 1995; Pintrich, 1995) mostraban que los grupos de múltiples metas eran caracterizadas por los niveles más altos del uso de estrategias de autorregulación y cognitivas, también con otros resultados positivos, otros estudios no encontraron ventajas del grupo de múltiples metas sobre el grupo orientado a metas de dominio. De esta manera, Valle y col. (2003) encontraron que en los grupos de dominio y en los de múltiples metas no había diferencia, en sus éxitos académicos, o en el uso de estrategias de aprendizaje profundo.

Varias investigaciones desde la perspectiva de múltiples metas examinan las orientaciones de metas de dominio y de rendimiento. Kolic-Vehovec, Roncevic y Bajanski (2008) estudian en su investigación el papel de la orientación de evitación del trabajo además de la orientación de metas de dominio y de rendimiento, y la identificación de modelos de orientaciones de metas en estudiantes universitarios. Los autores hipotetizan que a parte de los estudiantes con una orientación a metas de dominio, hay grupos de estudiantes con orientaciones a múltiples metas, y que la orientación de rendimiento podría estar complementada con la dominio tanto como con la orientación de meta de evitación al trabajo. También, en dicho estudio, se analiza las diferencias de los componentes motivacionales del aprendizaje autorregulado. Los resultados señalan que los estudiantes no adoptan una única orientación a meta, lo mismo que se han encontrado en otros estudios (Meece y Holt, 1993; Niemivirta, 1996, 1998; Valle y col., 2003). Además, los dos grandes grupos de estudiantes obtienen múltiples metas, metas de rendimiento-evitación del trabajo (36%) y metas de dominio-de rendimiento (29%). Los otros dos grupos mostraron una orientación de meta dominante: meta orientada al dominio (19%) y la meta orientada a la evitación del trabajo (16%). En otros estudios, el grupo de orientación al dominio fue a menudo el más pequeño (Niemivirta, 1996; Valle y col., 2003).

Por último, señalar desde la perspectiva de las múltiples metas que la futura investigación debe tener presente la disparidad de criterios para delimitar diferentes tipos de metas, los factores que influyen en las mismas, y la falta de acuerdo en el momento de decidir si constituyen dimensiones complementarias o excluyentes dentro de la conducta motivada del sujeto. A veces los resultados, están en una dirección o en otra, dependiendo de la metodología y técnicas de investigación utilizadas, lo que conlleva confusión y enormes dificultades al intentar clarificar este campo.

2.4.3. VARIABLES QUE INCIDEN EN LA ELECCIÓN DE METAS

La elección del sujeto ante los distintos tipos de meta depende tanto de variables individuales como situacionales, es decir, aspectos instruccionales y contextuales. Destacando desde la perspectiva de varios autores, que estas variables junto con variables como el autoconcepto, sus experiencias previas,... permiten al estudiante decidir las metas más adecuadas frente a otras, dando lugar a distintas conductas, cogniciones y afectos ante las tareas escolares (Ames, 1992b; Heyman y Dweck, 1992; Miller y col., 1993; Smiley y Dweck, 1994). Wentzel (1999, 2000) expone que las metas pueden emitirse del individuo o del contexto y que, aunque el individuo pueda perseguir unas metas a lo largo del tiempo, es el contexto social el que define también dichas metas.

A continuación vamos a desarrollar algunas de las variables personales y variables situacionales que se han relacionado con la elección de meta.

2.4.3.1. VARIABLES PERSONALES

Existen determinadas características personales que condicionan la orientación general del alumno. Así, podemos señalar, entre otras: el modo de concebir la inteligencia, como modificable o no (Dupeyrant y Mariné, 2005); la búsqueda de la excelencia en el trabajo, el sentimiento de autodeterminación en la escuela, el miedo al fracaso o el disfrute compitiendo (Elliot y McGregor, 2001); y el neuroticismo, la extraversión, la emocionalidad positiva y la inhibición conductual (Elliot y Thrash, 2002).

La *concepción de la inteligencia* que tengan los estudiantes es uno de los factores relevantes que parece incidir en los tipos de metas. Nicholls (1984) (ver Tabla 2.5) y Dweck (1986) señalan que la inteligencia se puede concebir de dos formas diferentes: como un rasgo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo, y que creen que cuanto mayor es el esfuerzo menor es el nivel de capacidad y un menor esfuerzo implica mayor capacidad. Estos estudiantes están más asociados con las metas de rendimiento. Por otro lado, la inteligencia se concibe como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo. De esta manera, estos estudiantes creerán que si se esfuerzan más tendrán mayores niveles de aprendizaje, y por lo tanto, más capacidad. Estos estudiantes están más asociados con las metas de aprendizaje. Así, los criterios del estudiante para determinar su propia competencia serán los nuevos aprendizajes, conocimientos y comprensión adquiridos. Por lo tanto, la percepción del progreso que experimentan los estudiantes en comparación al rendimiento anterior será la que actúe como motivador hacia los nuevos aprendizajes escolares. Mientras que los estudiantes con una concepción más diferenciada de la inteligencia buscan defender sus propias creencias de competencia, la cual será evaluada comparando sus resultados con los de los demás. Nicholls denomina esta situación como *meta centrada en el yo*, la cual determinará la conducta de aprendizaje del individuo. Las características de estos estudiantes están, entre otras, el evitar las tareas que puedan llevar al fracaso,

incluso aunque esto suponga perder algunas oportunidades de aprender y la utilización de estrategias cognitivas inadecuadas debido a la falta de persistencia y esfuerzo.

Siguiendo a Hayamizu y Weiner (1991), partiendo de las teorías de Nicholls y de Dweck, aquellos sujetos que adoptan metas de aprendizaje se refieren a la capacidad como inestable y controlable, pero los sujetos que adoptan metas de rendimiento la consideran como estable e incontrolable (En la tabla 2.6, se muestran de forma integrada los aspectos más relevantes de la teoría de Nicholls y de la teoría de Dweck).

TABLA 2.5.
Teoría de Nicholls (Tomado de González y Tourón, 1992, p. 333)

Concepción de la inteligencia	Proceso de aprendizaje	Autoconcepto alto	Autoconcepto bajo	Metas
Más diferenciada (más esfuerzo= menos capacidad) Inteligencia estable.	Atención al Yo (<i>Ego involvement</i>). Preocupación por no obtener éxito y demostrar incompetencia.	Elección de tareas de dificultad moderada. Rendimiento mejor en estas tareas. Interés producto del aprendizaje.	Elección de tareas de dificultad extrema (fácil, difícil). Rendimiento mejor en estas tareas. Interés producto del aprendizaje.	Rendimiento
Menos diferenciada (más esfuerzo= más capacidad) Inteligencia incrementable.	Atención a la tarea (<i>task-involvement</i>). Automensajes dirigidos a la superación del fracaso. Olvido del yo, concentración en la tarea.	Elección de tareas de dificultad moderada. Rendimiento mejor en estas tareas. Interés proceso del aprendizaje.	Elección de tareas de dificultad moderada. Rendimiento mejor en estas tareas. Interés proceso del aprendizaje.	Aprendizaje

Otro de los factores que parece incidir en la elección de tipos de metas es la *capacidad percibida*. Varios autores señalan que la conducta de los individuos con diferentes orientaciones de meta depende en gran medida de su capacidad percibida (Heyman y Dweck, 1992; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Smiley y Dweck, 1994). Así, teniendo en cuenta el modo de concebir su capacidad determinará la elección de las metas de logro. Teniendo una mayor relevancia cuando los estudiantes

están orientados hacia metas de rendimiento que hacia las metas de aprendizaje (Ames, 1992b). Esto se explica, ya que cuando los estudiantes están orientados a metas de aprendizaje, se esfuerzan y utilizan estrategias apropiadas para conseguir el éxito, de esta manera, el centro de atención es el esfuerzo no la capacidad (Archer, 1994).

TABLA 2.6.
Esquema integrado de la teoría de Dweck y de la teoría de Nicholls

Concepto de capacidad	Metas académicas	Autoconcepto (percepciones y creencias respecto a la capacidad) y elección de tareas.
<p>Capacidad como algo fijo e inmutable</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nicholls: Concepción más diferenciada de la inteligencia. - Dweck: Concepción estable. 	<p>Metas de rendimiento (Nicholls: “centrada en el yo”).</p> <p>Objetivo fundamental: demostrar su competencia a los demás obteniendo de ellos juicios favorables respecto a su capacidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias de alta capacidad: Mayor implicación en tareas de dificultad media y evitación de tareas de dificultad extrema. - Creencias de baja capacidad: Mayor implicación en tareas de dificultad extrema y evitación de tareas de dificultad media.
<p>Capacidad como algo cambiante y modificable.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nicholls: Concepción menos diferenciada de la inteligencia. - Dweck: Concepción incremental. 	<p>Metas de aprendizaje (Nicholls: “centrada en la tarea”).</p> <p>Objetivo fundamental: Incrementar y mejorar su competencia a través del aprendizaje.</p>	<p>Mayor implicación en tareas de dificultad media, con independencia de las creencias sobre sus niveles de capacidad.</p>

Los estudiantes cuando confían en su capacidad de éxito en la tarea, actúan de manera similar. Estos estudiantes aceptan el reto y persistirán en su esfuerzo hasta obtener éxito en la tarea. Mientras que, si los estudiantes dudan en sus capacidades, nos encontramos que las diferencias de meta reflejan diferencias a nivel motivacional (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). De esta manera, los estudiantes con metas de rendimiento, que dudan de su capacidad, intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, aparecen reacciones afectivas negativas y baja persistencia si se encuentran con dificultades. Mientras que, los estudiantes con metas de aprendizaje buscan retos o desafíos razonables y persisten a pesar de las

dificultades, encontrando similitud con los estudiantes con metas de rendimiento que tiene confianza en sus capacidades (ver tabla 2.7).

Archer (1994) afirma que la influencia de la capacidad percibida se muestra con más relevancia en las metas de rendimiento puesto que éstas implican juicios y valoraciones de la adecuación de la propia capacidad, por lo tanto, de ahí que esas percepciones tengan un papel tan destacado en los estudiantes orientados a este tipo de metas.

TABLA 2.7.
Metas, niveles de confianza y patrones de logro (Smiley y Dweck, 1994, p. 1.725)

Meta	Confianza	Tarea	Respuesta	Patrón
Rendimiento	Baja	Moderadamente fácil, para evitar muestras de incompetencia	Percepción de fracaso, afecto negativo y atribuciones a la capacidad	Indefensión
Rendimiento	Alta	Moderadamente difícil, si las tareas aseguran muestras de competencia	Alguna preocupación por el rendimiento, eficaz solucionando el problema	Dominio atenuado
Rendimiento	Alta o baja	Moderadamente difícil, de cara a incrementar la competencia	Afecto positivo, eficaz solucionando el problema	Dominio

Otros estudios como el realizado por Elliott y Dweck (1988) confirman la interacción existente entre la orientación de meta y la capacidad percibida. Los resultados que obtienen, manipulando cada una de las metas y las percepciones de capacidad, son los siguientes: los estudiantes orientados al rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes y mostraban con mayor probabilidad reacciones negativas que los que presentaban los estudiantes con metas de rendimiento y alta capacidad percibida o que aquellos con metas de aprendizaje con independencia de sus percepciones de capacidad.

Heyman y Dweck (1992) afirman que la influencia de la capacidad percibida en las metas de rendimiento es más clara; una de las razones es que este tipo de metas implican juicios y valoraciones de la adecuación de la propia capacidad. Es por ello, resaltar la importancia que las percepciones de la capacidad y de los niveles de confianza en la misma adquieren en la conducta de los estudiantes que adoptan metas de rendimiento (Archer, 1994).

A partir de las aportaciones anteriores, podemos señalar que las metas de rendimiento (centradas sobre los juicios y valoraciones de capacidad) son más vulnerables a la reacción motivacional de “indefensión” (*helpless*). Así, cualquier reto o desafío que pueda evidenciar una capacidad inadecuada trata de evitarse; de esta manera, la ocurrencia de fracaso es menor. Por el contrario, los estudiantes con las metas de aprendizaje los retos, desafíos o dificultades se plantean como algo inherente al propio proceso de aprendizaje y como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992).

Por lo tanto, los dos tipos de metas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento) conllevan a dos patrones de motivación distintos. El primer grupo, adopta un patrón denominado “de reto” y el segundo, adopta un patrón denominado “de indefensión” (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Ames, 1992a). Los estudiantes que se caracterizan por el patrón de reto buscan mejorar su competencia, intentan superar los obstáculos para desarrollar la tarea. Para ello, lo que hace es buscar estrategias de autorregulación, y dedican más esfuerzo y atención a las tareas. De esta manera, el estudiante está estimulado por los aprendizajes escolares, ya que lo concibe como un medio para lograr adquirir nuevas habilidades y desarrollar su competencia (Bandura y Dweck, 1985; Dweck y Leggett, 1988). El patrón de indefensión se caracteriza por plantearse tareas que en ningún momento tengan algún riesgo de fracaso. Todo esto, supone una falta de implicación en los distintos aprendizajes, así como la falta de utilización de estrategias adaptativas (cognitivas, metacognitivas y de apoyo) para poder dar una solución a los problemas planteados. El interés por el aprendizaje supone la obtención de incentivos externos, como por ejemplo las notas, juicios de aprobación de padres y profesores (Heyman y Dweck, 1992; Pintrich y Schrauben, 1992).

Otro factor de estudio dentro de las variables personales son las *emociones* y *expectativas*. Bandura (1977) con su teoría de autoeficacia señala que la calidad del compromiso con la tarea de un estudiante viene determinada por sus sentimientos de competencia. Otros autores como Deci y Ryan (1985) señalan que los sentimientos de autonomía y autodeterminación intensifican los patrones motivacionales intrínsecos (o de dominio), mientras que los sentimientos de ser controlados y dirigidos intensifican los patrones motivaciones extrínsecos (teoría de la autodeterminación). Dweck (1986) también destaca la importancia que se le concede a las emociones en la determinación de las metas académicas estudiando como los estudiantes que se sienten con confianza estarán más orientados a las conductas de dominio, mientras que los que vean en peligro su competencia estarán orientados a la ejecución.

En el modelo de motivación de logro de Elliot y Church (1997) se presenta el enlace que se establece entre las metas y disposiciones de motivos subyacentes (ver Figura 2.8). Así, las metas entendidas como representaciones concretas (de nivel medio) de unas *disposiciones motivacionales* subyacentes (la necesidad de logro) que seleccionan, dirigen y aportan la consistencia necesaria a la conducta de logro, a través de los cuales la motivación de logro y el temor al fracaso ejercen su influencia sobre la conducta de logro relevante (Nuttin, 1984). Los autores del modelo de motivación de logro afirman que las metas de dominio y de evitación de la ejecución estaban unidas a

una disposición motivacional subyacente simple (motivación de logro y temor al fracaso, respectivamente) y, por otro lado, las metas de aproximación a la ejecución lo estaban tanto a la motivación de logro como al temor al fracaso. De esta manera, la meta de aproximación a la ejecución es la que presenta una menor pureza de motivos y también una mayor dificultad en cuanto a la comprensión de su origen. Sorrentino y Higgins (1986) sugieren que la naturaleza motivacional de una meta de aproximación a la ejecución está determinada por la fuerza o accesibilidad relativa de las dos disposiciones de motivos subyacentes.

Por lo tanto, Elliot y Church (1997) defienden que en las situaciones de logro que presentan un desafío se activa la motivación de logro, mientras que la meta de aproximación a las ejecuciones es más probable que represente una forma de regulación de aproximación parecida a la orientación de meta de dominio. Por otro lado, en las situaciones de logro que presentan un temor se activa el temor al fracaso, mientras que la regulación de aproximación a la ejecución representa evitación de aproximación de cara a evitar el fracaso. Por último, en las situaciones de logro que presentan tanto un reto como un temor, se activan disposiciones de motivos y parece que las metas de aproximación a la ejecución representan una combinación de tendencias motivacionales de evitación de aproximación.

Las expectativas de competencia es otro antecedente de las metas adoptadas que recoge este modelo. Así, como vemos en la Figura 2.8 las metas de dominio y de aproximación a la ejecución están unidas a altas expectativas de competencia y las metas de evitación de la ejecución lo están a las bajas expectativas de competencia. Por otro lado, las metas de dominio están basadas en la motivación de logro y en altas expectativas de competencia. Las metas de aproximación a la ejecución están basadas tanto en la motivación de logro como en el temor al fracaso y en altas expectativas de competencia. Y por último, las metas de evitación de la ejecución están basadas en el temor al fracaso y en bajas expectativas de competencia.

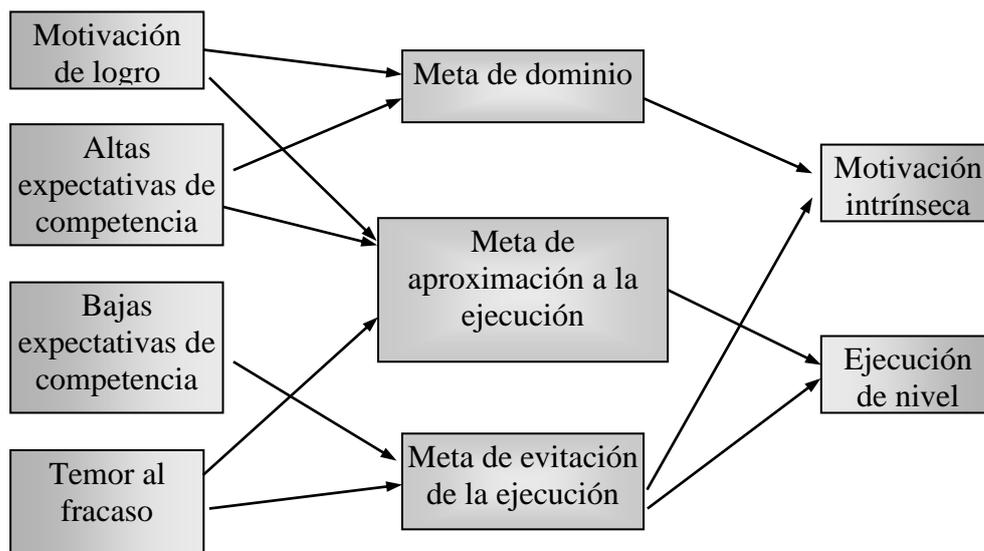


Figura 2.8. Modelo jerárquico de la motivación de logro (adaptado de Elliot y Church, 1997, p.227)

2.4.3.2. VARIABLES SITUACIONALES

Dweck y Legget (1988) señalan que además de las variables individuales se debe tener en cuenta las variables situacionales del individuo, debido a que van a influir en la elección de la adopción de los tipos de metas.

Entre las variables situacionales, los factores escolares son considerados decisivos en la influencia sobre la orientación del alumno. Estos factores se conoce como “estructura de metas” del aula o del centro (Kaplan y col., 2002; Meece y col., 2006; Wolters, 2004). Las variables más determinantes son las siguientes: las actividades y tareas que se proponen a los alumnos, la potenciación de la autonomía, la dureza e importancia de la evaluación, la actitud del profesor, la organización y estructuración del aula, etc.

Con respecto al tipo de tareas, es importante considerar la percepción que tenga el sujeto de ellas, ya que esto influirá tanto en las características de la tarea en sí misma, por el interés que despierta y por lo relevante que resulte. Otra variable, se refiere a la actitud que el profesor tiene en el aula, así, los profesores que potencian la autonomía de los estudiantes, ofreciéndoles oportunidades para tomar decisiones, fomentando el desarrollo de la responsabilidad e independencia, valorando el esfuerzo, enseñando estrategias de autorregulación, favorece la motivación intrínseca del sujeto, es decir, la orientación hacia metas centradas en el aprendizaje en sí como medio de enriquecimiento (Ames, 1992a; Covington, 1984; Marshall, 1988). Y por último, con respecto a la importancia de la evaluación, aquella que esté fundamentada en criterios propios y el esfuerzo sea un referente para las autoevaluaciones del estudiante, facilitará la orientación de metas de aprendizaje. Mientras que la evaluación basada en la comparación social, en la que existe una mayor valoración de los resultados que de los esfuerzos y estrategias que el estudiante utiliza en sus aprendizajes, tendrá una negativa influencia sobre la motivación.

Ames (1992a) señala cuáles son los elementos más importantes relativos a la estructura de clase que conducen a una meta de dominio o maestría (meta de aprendizaje). Así, esta autora distingue tres dimensiones en la estructura de la clase que ejercen una influencia importante en las metas que persiguen los estudiantes: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y utilización de recompensas, y la distribución de autoridad o responsabilidad en la clase. Al mismo tiempo, cada una de estas dimensiones está formada por diferentes variables y su funcionamiento en el aula depende de factores como: nivel educativo, tipo de material, entre otros.

Para apoyar y favorecer el desarrollo de metas de aprendizaje, dicha autora propone las siguientes estrategias instruccionales asociadas a cada una de las dimensiones citadas: respecto a las tareas y actividades de aprendizaje, la autora sugiere centrarse en los aspectos más significativos de las mismas, diseño de tareas que ofrezcan retos y desafíos razonables al alumno, potenciar el desarrollo y utilización de estrategias de aprendizaje eficaces; en relación con la distribución de autoridad o responsabilidad, que los estudiantes participen en su toma de decisiones,

favorecer el desarrollo de responsabilidad e independencia, y el potenciar el desarrollo y utilización de habilidades de auto-dirección y control; y por último, con respecto a las prácticas de evaluación, reconocer el esfuerzo de los alumnos, proporcionar oportunidades para progresar, y favorecer la visión de los errores como parte del proceso de aprendizaje.

En resumen, las estrategias instruccionales señaladas anteriormente favorecen el desarrollo de patrones motivacionales que se caracterizan por un alto interés intrínseco por la tarea, el centrarse sobre el esfuerzo y el aprendizaje, los resultados se atribuyen al esfuerzo o a las estrategias utilizadas; este patrón coincide en muchos aspectos con el patrón motivacional “orientado al dominio”, que lo suele adoptar los estudiantes con metas de aprendizaje o de dominio.

A continuación abordamos las consecuencias motivacionales, afectivas, cognitivas y conductuales de la orientación general a metas.

2.4.4. CONSECUENCIAS MOTIVACIONALES, AFECTIVAS, COGNITIVAS Y CONDUCTUALES DE LA ORIENTACIÓN GENERAL A METAS

El estudiante adoptará una determinada orientación general a metas que vendrá determinado por la manera que interprete y responda a las distintas situaciones que se encuentre en su aprendizaje. La elección que realice el alumno de una meta de rendimiento o bien de una meta de aprendizaje tiene distintas consecuencias en su ajuste escolar. Linnenbrink y Pintrich (2000) explican como la orientación general a metas influye en el aprendizaje a través de mediadores que condicionan los resultados. Así, tenemos como mediadores entre orientación general y los resultados los procesos motivacionales, afectivos, conductuales y cognitivos.

Con respecto a los *mediadores motivacionales* nos encontramos con diversas investigaciones que estudian la importancia de que el alumno opte por una orientación general. Así, se estudia las relaciones entre orientación general y autoeficacia, y se constata que existe una elevada correlación de la autoeficacia con la meta de aprendizaje, y menor con la meta de rendimiento. Middleton y Midgley (1997) señalan que las metas de aprendizaje, en concreto en la asignatura de matemáticas en alumnos de sexto, y autoeficacia fueron positivas. Mientras que las relaciones entre la autoeficacia y las otras dos orientaciones (al rendimiento y a la evitación) fueron negativas, siendo significativas en el caso de la evitación. Otras investigaciones que obtienen resultados parecidos con estudiantes de edades similares son las obtenidas Pintrich (2000b), Skaalvik (1997) y Turner, Thorpe y Meyer (1998). Bandalos, Finney y Geske (2003) obtienen resultados similares con estudiantes universitarios, una elevada correlación de la autoeficacia con la meta de aprendizaje, y algo menor con la de rendimiento.

Respecto al valor asignado a las tareas escolares varias investigaciones muestran resultados similares. Así, Pintrich (2000b) establece relaciones positivas entre alumnos con metas de aprendizaje, aunque se observa que estas valoraciones disminuyen del valor a lo largo de los cursos (entre séptimo y noveno), siendo los contenidos menos interesantes para su aplicación en un futuro. Otros estudios son los

desarrollados por Wolters, Yu y Pintrich (1996) y Wolters y Rosenthal (2000) en los que también encontramos relaciones positivas entre la orientación al aprendizaje y el valor asignado a las asignaturas. Otras investigaciones con estudiantes universitarios con resultados parecidos son los obtenidos por Miller, Behrens, Greene y Newman (1993).

En cuanto a la relación entre orientación general y motivo de logro/miedo al fracaso, Elliot y Church (1997) obtienen resultados en la línea de los datos planteados por Murray, existen correlaciones positivas entre las orientaciones al aprendizaje y al rendimiento con el motivo de logro. Los estudiantes con ambas metas generales presentan un elevado grado de disfrute con tareas difíciles. Mientras que el miedo al fracaso, teniendo en cuenta como lo había definido Atkinson, covarió positivamente con la orientación al rendimiento y con la evitación de la tarea. Así, los estudiantes con estas metas buscan evitar errores en la actuación y prefieren no implicarse en tareas que les produzca miedo para cometer errores.

Varios estudios sobre la motivación intrínseca relacionaron positivamente con la orientación al aprendizaje y negativamente con la evitación a la tarea, los cuáles reflejan el compromiso, interés y disfrute del estudiante. Por lo tanto, son varios los autores que señalan que las situaciones de dominio se inclinan más a la motivación intrínseca, debido a que estas metas fomentan el dominio de la tarea, la competencia percibida y la satisfacción y mantenimiento de la motivación para un tópico (Butler, 1987; Dweck, 1985; Nicholls, 1989). Entre las investigaciones están las realizadas con estudiantes universitarios de Elliot y Church (1997) obteniendo resultados positivos entre la motivación intrínseca y la orientación al aprendizaje y negativa con la evitación de la tarea. Church y col. (2001) con estudiantes de bachillerato obtiene una covariación positiva entre orientación al aprendizaje y motivación intrínseca. Otros estudios como el de Grant y Dweck (2003) con estudiantes universitarios examinaron las reacciones después de un suspenso en la exposición de un trabajo. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que los estudiantes orientados al aprendizaje experimentaron una menor pérdida de motivación intrínseca y los estudiantes orientados al rendimiento mostraron un mayor acuerdo con dicha motivación. Respecto a las atribuciones causales realizadas por los estudiantes tras el fracaso los resultados son los siguientes: la meta de aprendizaje fue un predictor de su adscripción a la falta de esfuerzo y, por otro lado, la meta de rendimiento lo fue a la capacidad.

La adopción de los distintos tipos de metas generan patrones motivacionales diferentes. Los estudiantes con metas de aprendizaje adoptan un *patrón de reto* mientras que los estudiantes con metas de rendimiento se dirigen hacia un *patrón de indefensión* (Dweck, 1986; Dweck y Bempechat, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988). Dweck (1986) denomina estos patrones motivacionales como uno adaptativo "*mastery oriented*" y otro desadaptativo "*helpless oriented*".

El patrón de reto se señala como adaptativo, considera los desafíos, dificultades y retos como inherentes al propio proceso de aprendizaje, presentándose como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y capacidades (Heyman y Dweck, 1992). Por otro lado, el patrón de indefensión se señala como perjudicial, tiende a evitar los desafíos, retos y dificultades, debido a que estos pueden derivar en

fracaso y mostrar baja capacidad. De esta manera, los alumnos que se identifican con un patrón de reto presentan una mayor implicación en las tareas, buscan incrementar su competencia a través de tareas desafiantes, utilizan estrategias cognitivas que les permiten afrontar las dificultades y generan sentimientos de satisfacción cuando se aplica esfuerzo ante las tareas difíciles y cuando el esfuerzo lleva al éxito personal al alcanzar las metas propuestas. Mientras que el patrón de indefensión presenta una tendencia a defender, ante sí mismos y los demás, las creencias sobre su capacidad, evitando cualquier tarea que pueda derivar en fracaso. Según Dweck (1986) estos estudiantes tienden a evidenciar afectividad negativa, como la ansiedad, así como autocogniciones también negativas.

Con respecto a los *mediadores cognitivos* son varias las investigaciones que han analizado las consecuencias que conlleva la adopción de los diferentes tipos de metas en relación a las estrategias utilizadas. Los alumnos que adoptan metas de aprendizaje se comprometerán más fácilmente con la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (p. e., Albaili, 1998; Bouffard y col., 1995; Elliot, McGregor, Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y Garcia, 1991). Así, los alumnos que adoptan una meta de aprendizaje están más interesados en comprender la tarea, utilizando para ello estrategias complejas. Por otro lado, los alumnos que están más orientados a una meta de rendimiento están más pendientes de los juicios de los demás y por alcanzar un rendimiento mayor que el de sus compañeros, siendo en este caso el uso de estrategias de repetición las que les lleven a conseguir sus propósitos. Ya que estos estudiantes ante la idea de ponerse en evidencia y por lo tanto demostrar que carecen de la capacidad suficiente no pondrán en marcha el esfuerzo necesario para la utilización de las distintos tipos de aprendizaje. Las metas de rendimiento orientadas a la evitación (en relación a la orientación de aproximación) tienen consecuencias negativas para el procesamiento profundo, el rendimiento, la persistencia, el compromiso con la tarea y la motivación intrínseca (Elliot y Church, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Roney, Higgins y Shan, 1995). Elliot y Sheldon (1997) afirman que dichas consecuencias negativas se extienden, más allá del dominio de logro (resultados relevantes de rendimiento), al dominio de ajuste personal global y del bienestar, decreciendo estas metas de evitación su autoestima, control personal, vitalidad y satisfacción con la vida y teniendo la regulación de evitación una influencia negativa en el bienestar subjetivo del estudiante.

Mientras que la adopción de metas de aproximación a la ejecución presenta una relación positiva con el rendimiento, la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento superficial; la relación con la motivación intrínseca es nula (Elliot y Church, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999). Por otro lado, las situaciones comprometidas para los estudiantes orientados a las metas de aprendizaje se presentan como oportunidades para lograr su objetivo, aplicando un mayor esfuerzo, persistencia y atención ante las tareas y buscando las estrategias autorreguladoras para afrontar la situación planteada (Ames y Archer, 1988; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Meece y Holt, 1993).

Varias son las investigaciones (Bandalos y col., 2003; Dupeyrat y Mariné, 2005, Elliot y McGregor, 2001; Elliot y col., 1999; Grant y Dweck, 2003; Greene y Miller, 1996; Harackiewicz y col., 2000; Núñez y col., 1998; Turner y col., 1998;

Wolters, 2004) realizadas con estudiantes de distintos niveles (desde estudiantes de quinto curso de primaria a los cursos de estudiantes universitarios) y en diversas materias que señalan correlaciones significativas entre las orientaciones generales y diferentes tipos de estrategias, siendo confirmado en todas ellas, o en algunas parcialmente, el modelo propuesto de relaciones que se presenta en la Figura 2.9. Así, se comprobó en la mayoría de los casos, que la orientación al aprendizaje se asocia de forma positiva a las estrategias de procesamiento profundo, la orientación al rendimiento se asoció positivamente a las estrategias de procesamiento superficial, y por último, la de evitación de la tarea se asoció positivamente con la desorganización y la ausencia de estrategias.

Los *mediadores conductuales* se relacionan con el esfuerzo y la persistencia. Sheldon y Elliot (1998) proponen que las metas personales autónomas, por las cuales el estudiante desarrolla y adecua sus intereses personales, son las que persiguen el logro. Mientras que las controladas no lo hacen, que son aquellas en las que el estudiante pretende obtener un incentivo o la lleva a cabo para no sentirse culpable. Por lo tanto, las metas autónomas son más fáciles de proteger y mantener; ya que los esfuerzos desplegados por los estudiantes posibilitan llegar al logro establecido. Por otro lado, los estudiantes que mantengan metas controladas, tienen más dificultades en obtener sus pretensiones por no posibilitar estas metas la continuidad necesaria de sus esfuerzos; aunque en ocasiones presenten la intención de trabajar duro. Así, los estudiantes con metas orientadas al aprendizaje se esfuerzan y utilizan la persistencia para alcanzar metas que le puedan ser difíciles de alcanzar. Mientras que las relaciones entre la orientación al rendimiento y el esfuerzo o la persistencia no son uniformes. Así, nos encontramos que los estudiantes que tienen más confianza en su capacidad suelen presentar elevados niveles de persistencia y esfuerzo, que son menores cuando fracasan en la consecución de los objetivos planteados. De esta manera, el estudiante selecciona tareas fáciles y que no le supongan riesgos que tenga que asumir. Algunos estudios han demostrado que los estudiantes que muestran evitación de la tarea no se esfuerzan tanto y son menos persistentes en sus tareas, poniendo en práctica algunas conductas como: solicitar ayuda en tareas que sean fáciles, posponer una tarea con otros comportamientos como ordenar la habitación, buscar materiales (Dowson y McInerney, 2001, 2003; Linnenbrink y Pintrich, 2000).

Wolters (2004) realiza un estudio con estudiantes de secundaria en el que recoge bajo el término “implicación” las siguientes variables: elección, esfuerzo, persistencia y aplazamiento del inicio de la tarea, e investiga los nexos entre la orientación general del estudiante y en sus aulas. Los resultados obtenidos muestran que la orientación al aprendizaje fue un predictor positivo en la elección de tareas académicas, del esfuerzo desplegado y de la persistencia en su realización. Mientras que los resultados mostrados en estudiantes con orientación al rendimiento fueron inversos. Por otro lado, los estudiantes que mostraban una determinada estructura de metas en el aula se asociaron con su misma orientación personal.

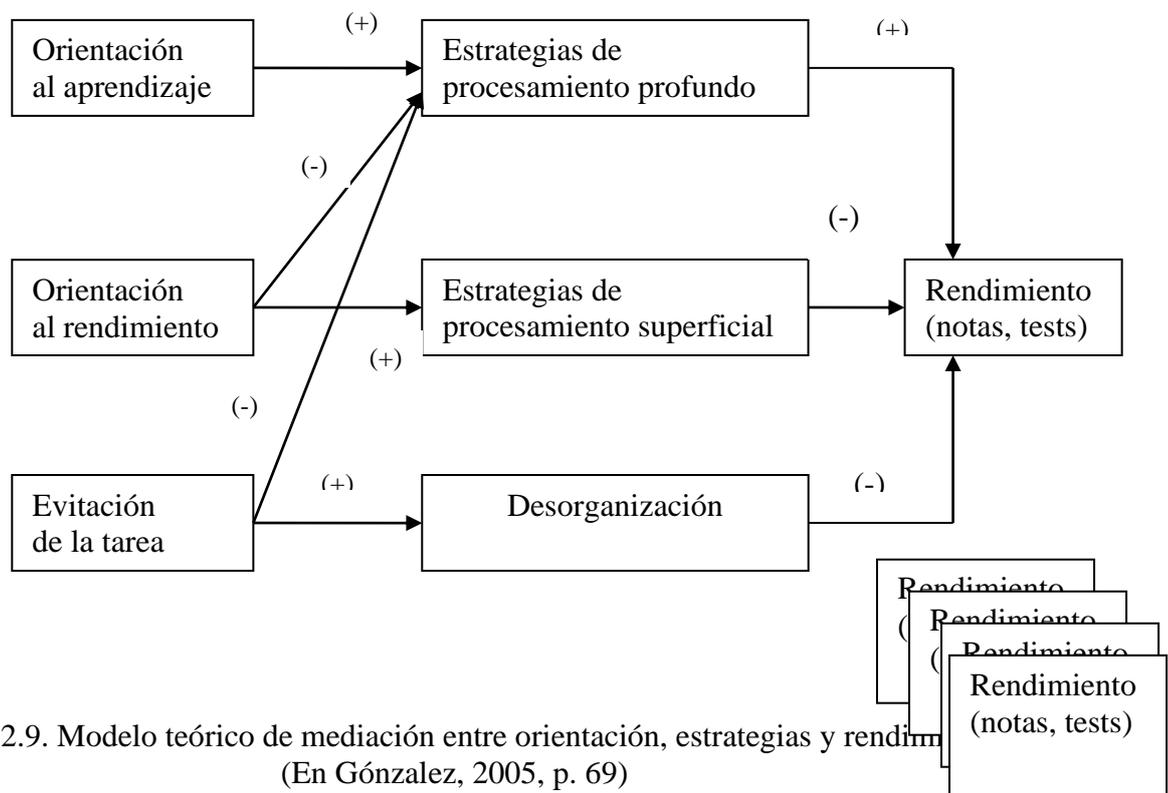


Figura 2.9. Modelo teórico de mediación entre orientación, estrategias y rendimiento
(En González, 2005, p. 69)

Por último, *los mediadores afectivos* hacen referencia a cómo las emociones están relacionadas con las distintas orientaciones personales a metas. Así, cuando las percepciones de competencia y dominio son las que determinan la motivación intrínseca (Bandura, 1986, Harackiewicz, 1989; White, 1959), tanto las metas de dominio como las de rendimiento pueden incrementar la motivación intrínseca siempre que estén encaminadas al dominio de la tarea y promuevan la sensación de competencia, la cual sería definida en términos de comparación normativa y capacidad, llevándoles a esforzarse más y comprometerse en mayor medida en su rendimiento. Mientras que los estudiantes con metas de rendimiento harían disminuir el interés debido a la ansiedad que supone la evaluación en relación a los otros, llevándoles a percibir su conducta como extrínsecamente controlada (Dweck, 1985; Nicholls, 1984). Por otro lado, también los estudiantes que presentan una alta confianza en sí mismos resultaría peligroso perseguir metas de rendimiento, puesto que la persecución de dichas metas puede centrarse en buscar resultados y juicios positivos a corto plazo y alejarse de sus intereses o abandonar las oportunidades de desarrollo a largo plazo (Heyman y Dweck, 1992). De esta manera, según Harackiewicz, Barron y Elliot (1998) las metas de rendimiento no siempre tienen que conducir a la motivación extrínseca, aunque sean las que presenten mayor probabilidad para ello.

Pintrich (2000b) señala que los adolescentes orientados al aprendizaje experimentaron menor ansiedad ante los exámenes de matemáticas y menos emociones negativas en la escuela y más efectos positivos; también mostraron que

sufrieron menores pérdidas en esas vivencias positivas entre séptimo y noveno. Otras investigaciones con estudiantes universitarios realizada por Bandalos y col. (2003) presentan una correlación positiva entre meta de rendimiento y ansiedad ante los exámenes, evaluada una vez finalizado uno.

Castillo, Balaguer y Duda (2003) comprobaron la influencia de la orientación a metas sobre la satisfacción escolar experimentada por un grupo de adolescentes valencianos. Estos autores señalan que la competencia académica percibida actuó como mediador del efecto de las metas generales sobre la satisfacción escolar. Así, los estudiantes con mayor autoconcepto académico fueron los orientados al aprendizaje; además se demuestra una relación directa entre esta meta general y la satisfacción escolar.

En resumen, la orientación general que adopte un estudiante tiene que ver con las consecuencias de los distintos mediadores (motivacionales, afectivos, cognitivos y conductuales) entre las metas y el aprendizaje. Así, las investigaciones presentadas señalan que los mejores resultados están orientados a las metas de aprendizaje.

2.5. INTERÉS, VALOR DE LA TAREA Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA

2.5.1. INTERÉS

En un principio el estudio del interés ha tenido un escaso desarrollo en investigación. Dicho término ha sido considerado vago y difícil de diferenciar de la motivación intrínseca. Actualmente, los estudios siguen sin establecer una delimitación clara entre los términos interés y valor de la tarea, pero sí nos encontramos con una cierta diferenciación entre interés y motivación intrínseca. Krapp, Hidi y Renninger (1992) señalan que la mayoría de las concepciones de interés afirman que se trata de un fenómeno que emerge a partir de la interacción entre un individuo y su medio. Aunque el papel que se le asigna a cada uno de los elementos no sea el mismo.

Varios son los autores que han concedido un papel fundamental al concepto de interés. Herbart (Schiefele, 1991) comienza a interesarse por el estudio del interés, señalando la relevancia de este término para que se produzca un aprendizaje significativo y la mejora de la motivación y el recuerdo. Más tarde, James (1890. En Schiefele, 1991) considera el interés como una fuerza directiva y nuclear en la mente humana y establece la diferenciación entre el interés selectivo (deseado y esforzado) y el interés momentáneo (impulsivo y habitual).

Dewey (Schiefele, 1991) diferencia entre el aprendizaje orientado por el interés y el basado en la coacción, atendiendo cada uno de ellos a un tipo diferente de aprendizaje. Dicho autor señala que el interés selectivo es el que permita que la experiencia no sea un caos, siendo él el que selecciona los estímulos que van a ser atendidos por el individuo y que formaran su experiencia.

A partir de los 70 varios autores resurgen el estudio del interés, insistiendo en que los contenidos que tenía que asimilar los estudiantes era otro factor que influía en su rendimiento y no aceptaban que la forma óptima de motivación escolar era la del alumno esforzándose para obtener un elevado rendimiento. Además, otros factores a tener en cuenta son los componentes emocionales, cómo un estudiante está más interesado en un tema que por otro, y se destaca cómo ese interés diferencial tiene influencia en los procesos y los resultados de aprendizaje (González, 2005). Schiefele (1991) define el interés como un concepto de contenido específico y que por tanto se ajusta a los planteamientos de estudio actuales; como una fuerza directiva que puede explicar un mayor nivel de esfuerzos; fácilmente utilizable con los profesionales, debido a que ya existe en las teorías personales de los profesores y a su especificidad respecto al contenido; y en el que se pueden diferenciar las dimensiones de corto/largo plazo y general/específico.

Desde el campo de investigación de la comprensión de textos. Kintsch (1980) distingue entre interés emocional e interés cognitivo. El *interés emocional* se refiere a la utilización de textos e ilustraciones seductivos para conseguir que los estudiantes disfruten incrementando su aprendizaje, mejoren la atención y la curiosidad. Así, dicho material, relacionado más al tópico que al proceso explicativo del texto, favorece la cognición del estudiante; puesto que favorece el disfrute del texto y por lo tanto conlleva mayores niveles de atención y codificación. Por otro lado, el *interés cognitivo* hace referencia a favorecer la comprensión del propio texto, por ejemplo, a través de resúmenes explicativos que indiquen su coherencia estructural. De esta manera, la afectividad del alumno se ve favorecida a través del interés cognitivo en relación al texto en sí mismo, favoreciendo la atención del alumno en los aspectos más relevantes de la información proporcionada en el texto y sus relaciones. Varias investigaciones que desarrollan el interés (p.e., Harp y Mayer, 1997) muestran evidencias de la superioridad del interés cognitivo sobre el interés emocional. Esto significa que aunque las ilustraciones conlleven el interés del estudiante pueden resultar irrelevantes para la comprensión del texto. Por lo tanto, de forma general, no todo lo que genere interés debe de llevarse a cabo en la actividad educativa, si no que debe centrarse en todo aquello que mejor desarrolle la consecución de los objetivos planteados en la tarea.

Otros planteamientos diferencian dos tipos de interés. Así, por un lado, tenemos el interés individual o personal, más dependiente del sujeto, y, por otro, el interés situacional o contextual, más dependiente de las características del entorno (Hidi, 1990; Hidi y Baird, 1988; Schiefele, 1991). Teniendo en cuenta estas dos modalidades surge el interés concedido como un estado psicológico, que representa la interacción de ambas posturas. El *interés personal o individual* se presenta como una preferencia relativamente duradera por ciertos tópicos, áreas o actividades. Boekaerts y Boscoso (2002, p. 378) lo definen como “*el interés basado en el conocimiento y la valoración de una clase de objetos o ideas, que lleva al alumno al deseo de implicarse en actividades relacionadas con el tema*”.

Krapp y Lewalter (2001) y Schiefele (1991, 1999) identifican tres componentes del interés personal: los *sentimientos* asociados a la interacción con un objeto de interés, entre los más característicos están los de disfrute, autonomía e implicación; el *valor*, definido como la atribución de un significado personal a un objeto. Tanto los

sentimientos como el valor están positivamente relacionado, siendo en algunos casos el interés basado más en la emoción y en otros casos en la valoración personal; y por último, la *autointencionalidad* o su carácter intrínseco, es decir, que un estudiante no necesita necesariamente estímulos externos para implicarse en una tarea de interés para él debido a que éste se contempla en sus metas. Hidi y Anderson (1992) señalan como una de las características del interés personal o individual la estabilidad a lo largo del tiempo y la dificultad para modificarse. Así, esta característica puede ser un obstáculo si queremos aumentar el interés de los estudiantes ante una determinada tarea.

El *interés situacional* se desarrolla en la interacción con un estímulo situacional, dependiendo de condiciones contextuales favorables que generan interés en los estudiantes. Schiefele (1991) identifica el interés situacional como un estado emocional provocado por estímulos contextuales, definiéndolo como un estado emocional de concentración y disfrute que acompaña a una actividad y que está provocado por señales contextuales concretas.

También Mitchell (1993) realiza una investigación con estudiantes de secundaria en la asignatura de matemáticas identificando dos *facetas de interés situacional*, siendo aplicable a otras materias y edades. En primer lugar, los que despiertan el interés como trabajo en grupo, puzzles y ordenadores, y en segundo lugar, los que lo mantienen, como la significatividad y la implicación. Así, el trabajo en grupo permite a los estudiantes a comunicarse y sirve de estímulo para solucionar problemas y resolver preguntas. Los puzzles les ayudan a desarrollar el pensamiento creativo y la curiosidad. El ordenador le permite al alumno ser el propio protagonista en su aprendizaje y su participación activa estructura su propio conocimiento. La significatividad tiene que ver con la importancia que los estudiantes otorgan a los temas que pueden significar algo en su aprendizaje. La implicación se refiere a el grado en el que el estudiante es participe de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, el interés situacional de un estudiante puede confundirse como interés individual. La diferencia radica en que la influencia contextual que lo ha originado es de naturaleza menos estable. Por lo tanto, es necesario presentar a los estudiantes tareas y situaciones que favorezcan el interés situacional y posteriormente intentar lograr su transición al interés individual. Boekaerts y Boscolo (2002) consideran que el interés situacional se asocia, más que al interés individual, al valor de tarea (Wigfield y Eccles, 1992) y el compromiso con la tarea (Kuhl y Goschke, 1992). Así, el interés situacional es el más manejable por parte de los profesores.

Además de los dos constructos tratados, autores como Krapp (1999, 2002a, b; Lewalter y Krapp, 2004) señalan otra perspectiva que trata de relacionar los dos tipos de interés anteriores (individual y situacional) que se denomina “teoría del *interés persona-objeto*”. Así, esta relación proporciona al estudiante experiencias y un estado psicológico que se denomina interés. El sujeto a lo largo de su vida establece relación con una parte de su entorno, siendo esta interacción seleccionada lo que se denomina interés. Krapp y Fink (1992; Krapp, 2002a) establecen varios niveles de objetos que generan interés por parte de los estudiantes: temas generales, contenidos y aspectos concretos de la actuación de un estudiante.

Por otro lado, como ya hemos señalado el interés podemos señalarlo como próximo a otros constructos, sobre todo el interés personal, como pueden ser la motivación intrínseca y la orientación general a metas (Schiefele, 1999). Varios autores indican que el interés individual se asocia a la motivación intrínseca debido a que ambos términos se relacionan a la generación de un impulso interno para buscar tareas sobre un determinado tópico. Renninger (2000) sugiere que tanto el interés individual como la motivación intrínseca parecen describir realidades similares. Aunque existen diferencias claras para reconocer los dos conceptos.

Bandura (1986) plantea el interés como una fascinación con algo o alguien, y la motivación intrínseca como un impulso interno. Deci (1992), según su teoría de la autodeterminación, define el interés como el afecto que relaciona el propio yo (*self*) a las actividades, proporcionando la novedad, desafío o atracción estética. Por lo tanto, siguiendo a estos dos autores el interés está orientado a la generación de la condición afectiva y está relacionado con una mayor libertad en la dirección de la conducta, mientras que la motivación intrínseca está relacionada con la predisposición a un determinado tipo de conducta. Renninger (2000) y Renninger y Hidi (2002) afirman que la motivación intrínseca hace referencia a temas y actividades (concepto más general), mientras que el interés se refiere a las relaciones del individuo con un contenido particular y en el impacto de esa interacción sobre la conducta.

En resumen, podemos señalar que el concepto de interés está próximo al concepto de motivación intrínseca. Por lo tanto, las actividades educativas planteadas en el contexto escolar es necesario que estén encaminadas a favorecer el interés, pero también la motivación intrínseca. Por otro lado, autores como Boekaerts y Boscoso (2002) afirman que el interés también se puede producir en situaciones extrínsecamente motivadas a través del proceso de internalización, en la cual la regulación externa se transforma en regulación interna.

2.5.2. INTERÉS Y VALOR DE LA TAREA

Actualmente la relación entre los conceptos de interés y valor no está delimitada de forma clara. Schiefele (1991) identificó dos componentes del interés que interaccionan y varían en los individuos. Por un lado, el *sentimiento* que el individuo asocia al tópico u objeto y, por otro, el *valor* atribuido por el individuo a dicho tópico u objeto. Por otro lado, Eccles y col. (1983) incluyen el interés (denominado valor intrínseco) como uno de los aspectos del valor de las tareas. De todas maneras, se plantea que los dos conceptos se favorecen, puesto que el estudiante que demuestra mayor interés por la tarea, esta cobrará mayor valor, y como consecuencia también se desarrolla un mayor interés del estudiante. Es importante indicar que la diferencia fundamental se presenta en que el referente del interés es el estudiante y el referente del valor es la tarea.

Atkinson (1957) comienza el estudio del valor de la tarea identificando dos importantes determinantes de la motivación de logro: las expectativas de éxito y el valor incentivo. Según dicho autor el valor incentivo hace referencia a la atracción relativa del éxito en una tarea de logro dada. Posteriormente, sus trabajos se centran

en cómo los distintos niveles de probabilidad de éxito influían en la elección de tareas, por lo tanto, el valor incentivo fue eliminado empíricamente y reducido a la inversa de la probabilidad de éxito.

Más tarde, Feather (1982, 1992) concreta como las valoraciones surgen de las reglas sociales y de las necesidades psicológicas individuales, sirviendo de motivo para guiar la conducta del individuo. De la misma manera que Atkinson, afirma que tanto las valoraciones como las expectativas de éxito influyen en la conducta.

El modelo de expectativa-valor de Eccles y col. (1983) presenta una serie de creencias relacionadas al rendimiento e influencias de socialización que afectarán tanto a expectativas como a valoraciones. En este modelo (ver Figura 2.10) se determina que las percepciones del valor de la tarea están determinadas de forma directa por las interpretaciones que el alumno realiza sobre situaciones pasadas; las creencias que el alumno posee de las tareas concretas que va a realizar, que engloba las creencias que el alumno posee sobre su capacidad para llevar a cabo la tarea como las percepciones de dificultad de la tarea planteada; y por último, las metas que el alumno se plantea y los autoesquemas generales, que le permiten tener información sobre su situación actual y la dirección en la cual desarrollar su conducta. Además, las percepciones del valor de la tarea determinarán las conductas de rendimiento, que engloban la persistencia, las elecciones y decisiones, y la ejecución de las tareas.

Con respecto al valor de la tarea Eccles y col. (1983) diferencian cuatro aspectos que pueden afectar a dichas valoraciones, y que son: El valor de la consecución, el valor intrínseco o de interés, el valor de utilidad y el coste.

El *valor de la consecución* será mayor en la medida en que permita al individuo confirmar los aspectos más sobresalientes de sus autoesquemas, como pueden ser su competencia. En este sentido, si para el individuo el éxito en matemáticas es algo muy importante, entonces tanto las tareas como las clases de matemáticas podrán tener un alto valor de consecución. Es decir, la importancia que tiene para el estudiante el éxito en esa tarea.

El *valor intrínseco o de interés* se refiere a la satisfacción en la realización de la tarea o al interés subjetivo que el individuo tiene en ella. Según los autores, es este el valor que se asocia con la motivación intrínseca.

El *valor de utilidad* hace referencia a la relación de la tarea con metas futuras, como pueden ser las referidas a la carrera profesional o la consecución de recompensas. Así, el estudiante puede no estar interesado en una determinada tarea o asignatura, pero intenta llevarla a buen fin debido a la importancia que tiene para sus metas futuras. En oposición al componente anterior, el valor de utilidad se asocia con la motivación extrínseca.

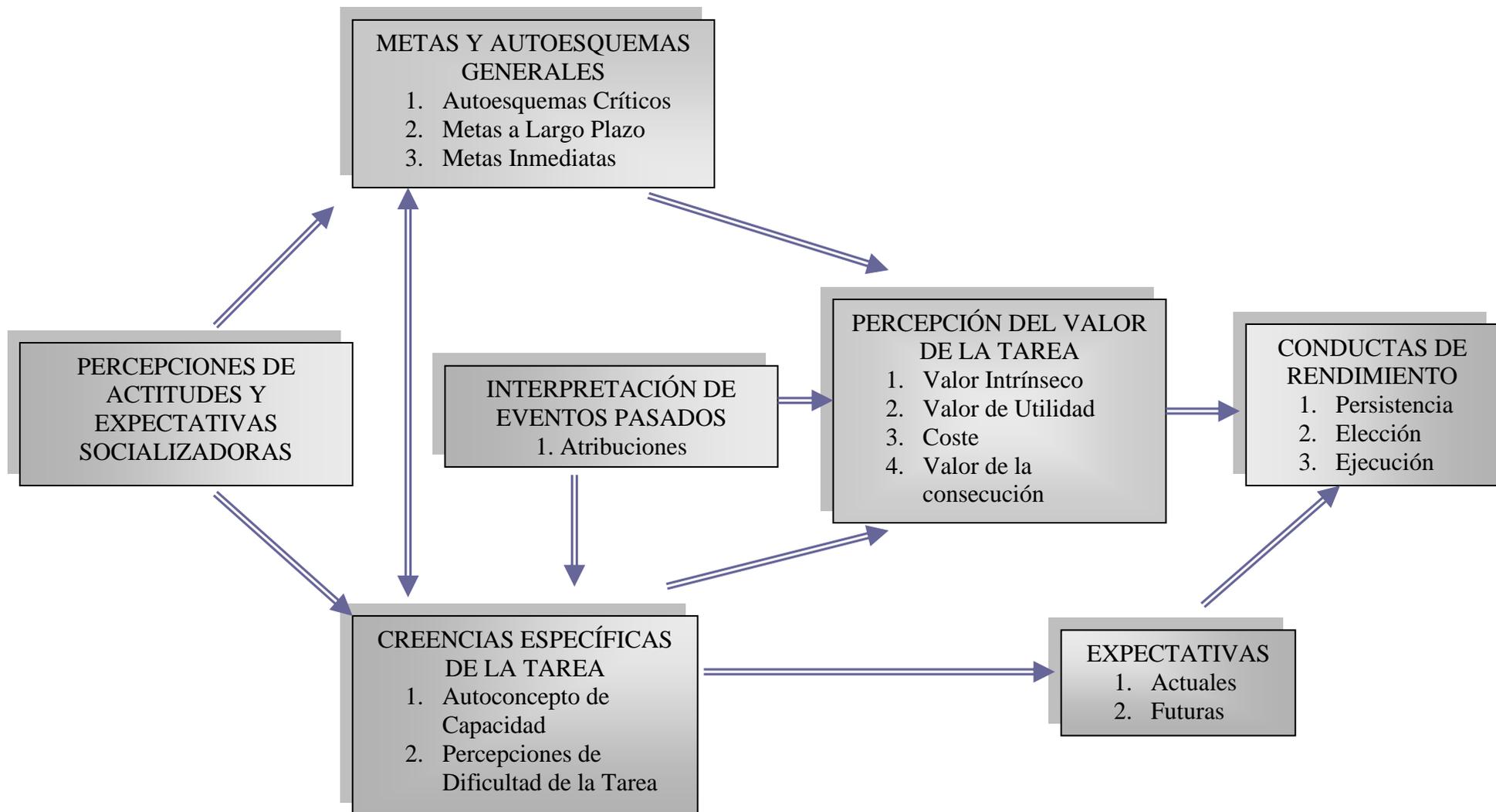


Figura 2.10. Adaptación del Modelo de Expectativa-Valor de Elección de Rendimiento de Eccles y col. (1983)

Finalmente, el *coste de la tarea* incluye los aspectos negativos de involucrarse en una determinada tarea, como son los estados emocionales negativos anticipados (p.e., ansiedad y miedo), el esfuerzo requerido, el tiempo que tendrá que dedicar,... Así, en el caso de que el estudiante anticipe que una determinada tarea le supondrá un excesivo gasto de esfuerzo, tiempo o un alto nivel de ansiedad, puede optar por no llevarla a cabo. Será de gran importancia diferenciar entre estos componentes de valor pues considerados cada uno de forma individual, o bien de forma interactiva, pueden poner en juego distinto tipo de metas académicas, estrategias de aprendizaje, nivel de esfuerzo, gestión del tiempo, etc. Además, sobre el valor de la tarea también influye su dificultad, así, el estudiante le presta menos atención a aquellas actividades en las que se cree que no se tendrá éxito, y teniendo en cuenta el valor cultural en el contexto en el que vive el estudiante.

Wigfield y Eccles (2000; Eccles y Wigfield, 2002) proponen una versión más reciente del modelo de expectativa-valor, especificando una serie de variables que tienen repercusiones sobre las elecciones realizadas por los estudiantes y sobre sus resultados. Por un lado, existen condicionantes externos como el entorno sociocultural, y las expectativas y conductas de los significativos (padres, profesores y compañeros). Por otro lado, existen factores personales como las autopercepciones, las metas, experiencias previas,... Así, estas variables influyen sobre la expectativa y el valor. La expectativa hace referencia al pensamiento del estudiante sobre su capacidad para llevar a cabo una tarea con éxito. Los autores anteriormente nombrados consideran que existen otros constructos próximos como son: expectativa de eficacia, de Bandura; atribución causal, de Weiner; la necesidad de competencia, de Deci y Ryan; y el autoconcepto. En este modelo uno de las variables más estudiadas es el valor subjetivo de la tarea, que hace referencia al incentivo para implicarse en ella.

Así, diferentes trabajos empíricos (Battle y Wigfield, 2003; DeBacker y Nelson, 1999) ponen de manifiesto muchas de estas relaciones planteadas por Wigfield y Eccles. Estos autores plantean un modelo de relaciones (directas y mediadas) entre el valor y los resultados. Comprobando que en los mediadores cognitivos, los alumnos que más valoran una tarea tienen un repertorio mayor de estrategias cognitivas (VanZile-Tamsen, 2001), metacognitivas y de autorregulación (Miller y Byrnes, 2001; Wolters y Rosenthal, 2000). También se comprueba que una alta valoración de la tarea condiciona otros mediadores motivacionales, como las metas de futuro (Eccles, Vida y Barber, 2004), la motivación intrínseca (Husman y col., 2004), la orientación general de metas (Malka y Covington, 2005) o el autoconcepto (Anderman y col., 2001). Las mayores diferencias se encuentran en los mediadores conductuales (Bong, 2001; Eccles y col., 2004; Wolters y Rosenthal, 2000): la expectativa y el valor determinan la elección de unas materias, actividades,... y el valor establece el esfuerzo del alumno que realiza ante una tarea y la persistencia en ella.

Por último, son varios los trabajos empíricos que han encontrado nexos directos entre el valor de la tarea y el rendimiento académico. Así, Miller y Byrnes (2001) y Wolters y Rosenthal (2000) en secundaria y Turner y Schallert (2001) con estudiantes universitarios. De todas maneras, las relaciones más intensas entre el valor y los resultados académicos son las indirectas, a través de, o bien, del influjo del valor sobre la expectativa, debido a que entre ambas variables existen elevadas correlaciones; y de

los diferentes mediadores (cognitivos, motivacionales, emocionales y conductuales)
(González, 2007).

CAPÍTULO III.
ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

Un planteamiento sumamente novedoso en el campo de la motivación académica es el estudio de las estrategias de autorregulación motivacional o de automotivación. Las investigaciones centradas en los componentes cognitivo-motivacionales señalan que el estudiante más interesado, motivado intrínsecamente tiene una mayor probabilidad de que invierta más esfuerzo que el estudiante ansioso y motivado extrínsecamente. Por lo tanto a la hora de abordar el tema del estudio y del aprendizaje del estudiante debemos tener en cuenta tanto el componente cognitivo y conductual como el componente motivacional, debido a que éste último permite el óptimo desempeño de los otros componentes. Las estrategias de automotivación son el elemento de conexión de ambos componentes.

Las teorías que tradicionalmente han intentado explicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes han sido muchas. Así, nos encontramos que uno de los cambios más relevantes para dicha explicación tendría que ver con los procesos de pensamiento del alumno. De esta manera, frente a la tradicional manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje como un proceso unidireccional, pasivo, del profesor al alumno, se atiende a otra serie de elementos como son los conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, etc. del alumno, que abarcan tanto elementos cognitivos como elementos afectivos-motivacionales. Por lo tanto, el estudiante se considera un agente activo y autodirigido (Beltrán, 1993) en su aprendizaje.

A finales del siglo XIX y primer tercio del XX las investigaciones sobre el aprendizaje y, por extensión, sobre educación, se planteaban desde los aspectos cognitivos. A partir del segundo tercio del siglo XX en las investigaciones fueron adquiriendo relevancia los componentes afectivos y su influencia en el aprendizaje; siendo en ese momento objeto único de estudio, básicamente, y dejando de lado los aspectos cognitivos. En el tercer tercio del siglo XX los investigadores conjugan los aspectos cognitivos y afectivos surgiendo el constructo que recibe el nombre de Aprendizaje Autorregulado (self-regulated-learning, SRL) (Herrera y otros, 2004). La mayoría de la investigación sobre aprendizaje autorregulado comienza en los estudios psicológicos sobre autocontrol y desarrollo de procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989). Algunos de los aspectos positivos que se engloban dentro del aprendizaje autorregulado son la implicación activa del estudiante a través de sus cogniciones y conductas orientadas sistemáticamente hacia la consecución de metas de aprendizaje académico. Por tanto, el enfoque conjunto de los factores cognitivo-metacognitivos y motivacionales ha dado como resultado un nuevo constructo, como acabamos de mencionar, conocido como Aprendizaje Autorregulado (ARR, SRL en inglés).

Al igual que las estrategias cognitivas, las estrategias motivacionales pueden ser utilizadas por los estudiantes durante sus experiencias de aprendizaje, siendo empleadas para afrontar o favorecer las emociones y motivos que surgen entorno a su aprendizaje, y pudiendo ser, al igual que las estrategias cognitivas, automatizadas o bajo el control del estudiante. Pero, a diferencia de las primeras, no están comprometidas con el

procesamiento del contenido, aunque sí favorecen estados favorables de compromiso con el aprendizaje o bien ayudan a prevenir eventos no deseables y resultados desfavorables. Es decir, la utilización de este tipo de estrategias de automotivación por parte del estudiante conlleva consecuencias motivacionales, cognitivas y afectivas, que pueden resultar positivas, neutras o negativas para el progreso del proceso de aprendizaje, de modo que cada tipo de estrategia motivacional conlleva evidentes implicaciones para la conducta de aprendizaje autorregulado (García y Pintrich, 1994; Vermunt y Verloop, 1999, Pintrich 2004).

Entre las estrategias motivacionales que los estudiantes pueden utilizar figuran acciones tales como la creación de una intención de aprendizaje, la realización de atribuciones prospectivas y retrospectivas, la evitación del esfuerzo, la autoafirmación y la utilización de estrategias de enfrentamiento para alterar estresores y para reducir las emociones negativas, la modificación de las propias expectativas (Suárez y Fernández, 2004, 2005). Así, para realizar una tarea académica de forma óptima además de las capacidades de los estudiantes, es importante la motivación que la mueve y la evaluación que éstos realizan de dicha tarea a través de la información que se obtiene de la efectividad de anteriores realizaciones.

A continuación abordamos el constructo denominado aprendizaje autorregulado que engloba tanto los factores cognitivo-metacognitivo y motivacionales, como marco de referencia que posteriormente nos permita centrarnos en las variables que nos interesan, las estrategias de automotivación.

3.2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO

En las dos últimas décadas aparecen varios términos como es el de aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje independiente o autoaprendizaje, pero el término que tiene una mayor difusión en la actualidad es el de aprendizaje autorregulado (*self-regulated learning*) (Corno, 1986; Zimmerman y Schunk, 1989). El aprendizaje autorregulado es una combinación de destreza y voluntad (*skill, will*). El aprendiz estratégico se caracteriza porque ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales. Sabe cómo aprende, está automotivado, conoce sus posibilidades y limitaciones, y es capaz de controlar y regular sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto, optimizar su rendimiento y mejorar sus habilidades mediante la práctica. Zimmerman (1994) señala que estudiantes que pertenecen a minorías en situación de desigualdad alcanzan el éxito debido a su persistencia, su compromiso, su fuerte sentido de eficacia, su uso del tiempo, de método de aprendizaje y su dirección de metas. Además, indica que una de las causas principales que lleva al fracaso es el escaso dominio que tienen estos estudiantes para autocontrolarse de manera efectiva, siendo estos más impulsivos, con menor autoestima, más influenciados por factores extrínsecos, más autocríticos que generalmente supone menos persistencia en sus tareas. Por lo tanto, podemos decir que un estudiante para conseguir un aprendizaje eficaz construyen sus propias “herramientas” cognitivas y motivacionales (Winne, 1995).

En el estudio del aprendizaje autorregulado nos encontramos investigaciones que se centran en algunos de sus componentes, como el de las estrategias de aprendizaje

autorregulado (Zimmerman y Martínez Pons, 1986, 1988; Zimmerman, 1990), la autorregulación de la escritura (Zimmerman y Risemberg, 1996), la autorregulación del tiempo de estudio (Zimmerman, Greenberg y Weinstein, 1994), los procesos de autoeficacia (Bandura 1991, 1993) y la elección de las metas de aprendizaje (Schunk 1990, 1995). Además, desde una perspectiva volitiva se estudia las estrategias de control de la motivación (Corno, 1989, 1994; Randi y Corno, 2000). Otras investigaciones se centran en la autorregulación de la motivación (Pintrich, 2000b), las metas de aprendizaje (Boekaerts y Niemivirta, 2000 y Pintrich, 2000b) y el rol de las variables afectivas (McCombs, 1989).

Alexander (1995) señala que definir el aprendizaje autorregulado es “complejo” debido a que se trata de un constructo situado en la intersección de varios campos de investigación (por ejemplo, motivación, cognición y metacognición), cada uno con sus definiciones y problemas. Winne (1995) insiste que falta comprender mejor qué es efectivamente el aprendizaje autorregulado y cómo puede ser facilitado, mantenido y transferido.

Para hablar del constructo de aprendizaje autorregulado es necesario profundizar en el alcance de la autorregulación, la metacognición y la motivación.

En los años ochenta uno de los tópicos que de manera más decisiva ha influido en la investigación educativa ha sido la metacognición (Mayor y col., 1993; Castelló y Monereo 2000; Difabio de Anglat 2000; Martí, 1995; Mateos 2001). Este constructo, al igual que el de autorregulación tiene límites borrosos manteniendo vinculaciones estrechas con otros conceptos. Pero es a partir de los años setenta cuando Flavell (1971) comienza a utilizar este término, aplicándolo inicialmente a la meta memoria, pasando posteriormente a relacionarlo con dominios específicos, como la lectura, la comprensión, la interacción social (Markman, 1977; Baker y Brown, 1984; Miller, 1982).

Así, Flavell (1976) entiende la metacognición como el conocimiento que se adquiere a partir de los contenidos y de los procesos de la memoria. De esta manera, la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) se lleva a cabo, por ejemplo, ante la situación de que un estudiante tiene más dificultad en aprender A que B; cuando comprende que tiene que comprobar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se le ocurre que debe revisar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de elegir la adecuada, cuando advierte que debería tomar nota de D porque puede olvidarlo. Por lo tanto, la metacognición tiene que ver con la supervisión activa, regulación y organización de estos procesos en relación con los datos cognitivos sobre los que actúan, que suelen estar dirigidos hacia una meta u objetivo marcado con anterioridad.

Brown define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva, el “*conocer sobre el conocer*” (1978), además distingue dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición (Brown, 1987). Así, el conocimiento de la cognición hace referencia al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué) ofreciendo a la persona datos sobre aspectos de la cognición (procesos de lectura, de escritura, de memoria, de resolución de

problemas, etc.). La regulación de la cognición hace referencia al aspecto procedimental de la metacognición.

McCombs (1993) concibe la metacognición como una capacidad para pensar acerca del pensamiento (proceso mental) o para ser consciente y controlar los propios procesos de pensamiento. Por lo tanto, es un conocimiento añadido que surge de la reflexión sobre nuestro conocimiento. Además, esta autora señala que el conocimiento y las destrezas metacognitivas proporcionan la estructura básica para el desarrollo del autocontrol positivo y de la autorregulación de los propios pensamientos y sentimientos.

Mayor, Suengas y González (1993, p. 51) definen la metacognición como “*la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento*”. Estos autores proponen un modelo de *actividad metacognitiva*, que además de incorporar los dos componentes básicos recogidos en todos los modelos existentes, como son, la consciencia y el control, incorporan otro componente denominado autopoiesis. Este componente tiene que ver con el proceso de retroalimentación, es decir, se presenta como un bucle de cierre y al mismo tiempo, permite comprobar la actividad reconducida.

Nickerson, Perkins y Smith (1994) hacen referencia a la Metacognición como el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, incluyendo el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano. Este conocimiento incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos.

Posteriormente son varios los investigadores que revisan y ampliar la metacognición. Es importante destacar que actualmente el aprendizaje autorregulado amplía el dominio de la metacognición, ya que contempla aspectos que no se habían contemplado hasta el momento. Así, esta perspectiva actual plantea límites imprecisos entre metacognición y autorregulación. Zeidner, Boekaerts y Pintrich (2000) señalan que la literatura es poco precisa en la diferencia entre ambos constructos. De esta manera, existen autores que utilizan los términos como sinónimos; por ejemplo, unos suelen hablar de estrategias metacognitivas, que incluyen en ellas los procesos de planificación, control y evaluación (González Fernández, 1994) y otros de estrategias de aprendizaje autorregulado, que incluyen los componentes metacognitivos (Zimmerman 1989; 1990; Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000).

Zulma (2006) define la autorregulación como una forma de control de la acción que tiene como característica la integración del conocimiento metacognitivo, la regulación de la cognición y la motivación. Zimmerman (1995) destaca que la autorregulación incluye mucho más que la metacognición ya que implica un cierto sentido de autoeficacia y afectividad personal, y también los procesos motivacionales y comportamentales necesarios para poder poner en marcha este sistema de autorreferencia que es la autorregulación. Zulman (2006) establece tres tipos de relaciones entre los términos de autorregulación y metacognición: la primera tratarlos como sinónimos, que dependerá del lector; la segunda se refiere a la inclusión del término regulación como un componente de la metacognición, que en estos casos autorregulación se utiliza para hacer mención a la dimensión regulativa de la metacognición; y por último, se engloban ambos conceptos en el constructo del

aprendizaje autorregulado, nos encontramos en esta línea autores destacados en este tema como son Zimmerman, Boekaerts y Pintrich. Así, esta última línea supone ser en el momento actual la más comprensiva.

La autorregulación está estrechamente vinculada a la motivación. La motivación se refiere a aquello que hace que un estudiante se comporte de la forma que lo hace. La autorregulación se define como el proceso por el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y efectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas (Zimmerman, 1989), teniendo como objetivo la generación y gestión de los motivos y afectos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta. El enfoque de aprendizaje autorregulado enfatiza la autonomía y control por parte del estudiante que monitoriza y dirige sus acciones hacia las metas de aprendizaje, la habilidad desarrollada y la autosuperación (Zimmerman, 2000). Los estudiantes autorregulados monitorizan la eficacia de sus estrategias de aprendizaje y reemplazan las estrategias ineficaces con otras diferentes. Zimmerman (1994) diferencia entre un estudiante con motivación intrínseca y un estudiante automotivado. Este autor plantea que el primero tiene deseo de iniciar o continuar el estudio en ausencia de control externo, que pueden ejercer padres, profesores,... debido a las características de la tarea planteada. Por otro lado, en el segundo caso, un estudiante motivado tiene que ver con la utilización de procesos de autorregulación durante el estudio, es decir, el estudiante tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Aunque el estudiante entra en la escuela con una motivación y un autoconcepto-autoestima ya parcialmente determinado, esto no significa que no se pueda intervenir sobre éstos y que conlleve a su modificabilidad (Feuerstein, 1979; Sternberg, 1983; Gardner, 1983; Machargo, 1991; Alcántara, 1993, Branden, 1993; Clark, Cledes y Bean, 1993). De esta manera, las altas o bajas expectativas de éxito en el aprendizaje se genera entre el grado de congruencia existente entre la capacidad real del estudiante y el nivel de capacidad percibida, es decir, el rendimiento del estudiante está influenciado por las elaboraciones cognitivas personales (Paris, Olson y Stevenson, 1983; Núñez, 1992).

A partir de los años 80 adquiere especial interés el estudio de la relación e interacción de las variables cognitivas con las variables motivacionales, estudiando como éstas influyen en los resultados del aprendizaje, dando lugar al desarrollo de los estudios del aprendizaje autorregulado (González Torres y Tourón, 1992; Pintrich, 2003; Rocés y González Torres, 1998).

En el estudio del aprendizaje autorregulado partiendo de las teorías cognitivas de la motivación, adquiere importancia como elementos relevantes de la motivación que afectan al control y regulación del aprendizaje, las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1977) y de las metas. Así, Bandura (1977, 1986) señala que las creencias de autoeficacia son autoconcepciones específicas que los estudiantes elaboran teniendo en cuenta sus experiencias en sus tareas. Este autor afirma que las creencias de autoeficacia (especificidad situacional y conductual) son predictores de la motivación y de la conducta en un campo concreto que los índices globales del autoconcepto. De esta manera, este constructo adquiere importancia en la investigación motivacional y en el campo del aprendizaje autorregulado.

Pintrich y sus colaboradores utilizan en sus investigaciones el MSLQ (Motivated Strategies Learning Questionnaire) (Pintrich, 2003; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Roces, 1996) con alumnos de secundaria y universidad. Por otro lado, los estudios de Zimmerman y Schunk (Schunk, 2001; Schunk y Ertmer, 2000; Zimmerman, 2001) han destacado el papel positivo de las creencias de autoeficacia académica en todo el proceso de autorregulación.

En la actualidad nos encontramos con bastantes enfoques teóricos que señalan el papel relevante que desempeña el yo (*self*) en la motivación y en el aprendizaje autorregulado (McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990; McCombs y Whisler, 1989). Si partimos de que el autoconcepto significa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas, podemos señalar que la mayor parte de los factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que la persona sostiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (pensamientos sobre las metas a lograr, percepciones de competencia y capacidad, etc.). De esta manera, para el estudio de la motivación los aspectos que se han incorporado e integrado que mejor resumen la teoría e investigación motivacional en educación en las últimas décadas están centrados en las teorías cognitivas y el autoconcepto.

Diversos estudios han demostrado el papel que desempeña el autoconcepto como elemento central de la personalidad, estudiando la forma en que la información que tiene uno sobre sí mismo se organiza en la memoria y cómo influye en el funcionamiento de los diferentes procesos y estrategias cognitivas. Teniendo en cuenta el planteamiento de este enfoque cognitivo, sus autores (ej. Markus, 1977) hacen referencia al término autoconocimiento, ya que consideran el autoconcepto como una amplia y compleja teoría acerca de sí mismo. Así, uno de los aspectos más relevantes es la consideración del autoconcepto en términos de “auto-esquemas” (Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989; Cross y Markus, 1994). De esta manera, con esta aproximación se pretende resaltar que el autoconcepto además de una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, es también un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, es decir, una estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992).

Nos encontramos que existe un gran interés en diferenciar las creencias de autoeficacia y el autoconcepto. Varias investigaciones han desarrollado medidas de autoeficacia general similares a las de autoconcepto desarrolladas a partir del modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), suponiendo un problema debido a que si existe una pérdida de la especificidad situacional disminuye la capacidad predictiva de estas creencias. Por lo tanto, actualmente son varias las investigaciones realizadas para delimitar claramente las características de ambos constructos (Bong y Clark, 1999; Bong y Skaalvik, 2003; Pajares y Schunk, 2001). Por otro lado, diversos estudios afirman que ambos constructos comparten características parecidas teniendo en cuenta su naturaleza multidimensional (Bong, 1998; Marsh, 1990a), en las fuentes que utilizan para su creación y desarrollo (Bong y Clark, 1999; Skaalvik, 1997), y, en las medidas específicas que ambos constructos toman respecto a la relación que mantienen con el rendimiento académico (Bong y Clark, 1999; Pajares y Schunk, 2001; Skaalvik, 1997).

En el estudio del autoconcepto desde la perspectiva de este enfoque son varios los autores que destacan tres conceptos, algunos con implicaciones motivacionales (Markus, 1977; Markus y Kunda, 1986; Markus y Nurius, 1986): *los auto-esquemas, el autoconcepto operativo y los posibles yoés* (“posibles selves”) (ver capítulo segundo).

Con respecto a las metas académicas, las investigaciones se desarrollan a partir de las teorías de Dweck (1986) y Nicholls (1984) diferenciando dos tipos de metas en el aprendizaje autorregulado, las metas de aprendizaje (*mastery, task, learning goals*) y las metas de rendimiento (*performance, ego, ability goals*).

Los estudiantes que adoptan metas de aprendizaje se caracterizan por un mayor compromiso en el aprendizaje con el objetivo de aumentar su competencia, realizan más atribuciones al esfuerzo, los problemas son desafíos y utilizan estrategias de procesamiento más profundo.

Por otro lado, las metas de rendimiento (demostrar competencia) están orientadas a estudiantes que muestran un patrón motivacional, cognitivo y comportamental perjudicial para el aprendizaje y el rendimiento. Aunque recientemente a partir de la reconceptualización de la teoría de metas de Pintrich, Barron, Elliot y Harackiewicz se destaca los efectos positivos de estas metas en la motivación y los beneficios de perseguir múltiples metas al mismo tiempo.

A partir de los años noventa, investigaciones llevadas a cabo por Pintrich, Barron, Elliot, Harackiewicz y sus colaboradores señalan que los efectos de las metas de rendimiento en la motivación y en el rendimiento son diferentes, dependiendo de cuál sea el objetivo de aproximarse a la tarea, para demostrar la propia competencia (*performance-approach*) o el de evitar juicios negativos sobre la propia valía (*performance-avoidance*) (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

El proceso de aprendizaje autorregulado (ARR) debe contemplar una visión global de las variables tanto cognitivas como afectivo-motivacionales para que se produzca un adecuado aprendizaje. Por lo tanto a la hora de realizar el proceso diagnóstico y orientador sobre el aprendizaje del estudiante, el profesional debe contemplar las variables anteriormente citadas y que además han de tenerse en cuenta otras variables de tipo contextual. Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado (ARR) surge del intercambio entre los estudiantes y los elementos educativos de los entornos próximos, como los adultos (padres y profesores) y a los iguales. También, debemos considerar los diferentes currícula y las actividades llevadas a cabo (Corno, 1995). Así, podemos señalar que los estudiantes autorreguladores tienen capacidad para controlar y gestionar su entorno académico, social y físico en relación con su proceso de aprendizaje.

Existen diferentes explicaciones para las bases motivacionales del aprendizaje autorregulado. Eccles y Wigfield (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece y Midgley, 1983; Wigfield y Eccles, 1992, 2000) proponen que las expectativas y el valor de las tareas son los predictores más importantes para el comportamiento de logro. Las expectativas se refieren a las creencias de la habilidad de los estudiantes y de la percepción de la dificultad de la tarea. Las creencias de la habilidad están definidas como las percepciones de los individuos de su actual competencia en una actividad

determinada. Las creencias de habilidad en tareas específicas pueden compararse con constructos relacionados en la literatura, por ejemplo el concepto de autopercepción de competencia de Harter (1985b), y autoeficacia de Bandura (1986) como más un punto de vista específico y situacional de la competencia percibida. Bruinsma (2004) encontró que las expectativas de los estudiantes universitarios y las tareas valoradas positivamente influían en sus éxitos académicos y en el uso de estrategias de procesamiento de información profunda.

También destacamos investigaciones que analizan más de un tema para relacionarlo con el aprendizaje autorregulado, por ejemplo Zimmerman y Martínez-Pons (1986) investigan la utilización de estrategias de aprendizaje de acuerdo con la percepción de autoeficacia y su posterior vinculación con el aprendizaje autorregulado; Schunk, 1990 (en González Fernández, 1996) estudian la relación entre las metas de los estudiantes y su concepto de autoeficacia.

Las expectativas del resultado y las expectativas de autoeficacia motivan a una persona al logro de metas específicas y le permite la permanencia activa durante este proceso (Bandura, 1986; Schunk, 1989).

La concepción del aprendizaje autorregulado parte de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977, 1986), siendo el eje de estudio cómo son los estudiantes quien personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos, priorizando sus procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados para aumentar su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje, desplazando la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como entidades fijas (Zimmerman, 1989,1990).

Los estudiantes autorreguladores se consideran aquellos que, cognitiva-metacognitiva, motivacional y conductualmente, son promotores activos de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990; McCombs y Marzano, 1990). Cognitiva-metacognitivamente, se refiere a que los estudiantes son capaces de tomar decisiones que regulan la selección y uso de las diferentes formas de conocimiento (planificando, organizando, instruyendo, controlando y evaluando) (Corno, 1986, 1989). Motivacionalmente, se refiere a que los estudiantes son capaces de tener gran autoeficacia, autoatribuciones y gran interés intrínseco en la tarea, mostrando esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje (Borkowski y col., 1990; Schunk, 1986; Schunk y Zimmerman, 2003). Conductualmente, se refiere a que los estudiantes son capaces de seleccionar, estructurar y crear entornos para optimizar el aprendizaje, buscando consejos, información y entornos que puedan favorecer su aprendizaje (Wang y Peverly, 1986; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986), autoinstruyéndose y autorreforzándose (Rohrkemper, 1989).

Paris y col. (Paris y Byrnes, 1989; Paris y Paris, 2001) señalan que los estudiantes autorregulados de su propio aprendizaje se caracterizan por sus deseos por aprender, por la búsqueda de metas alcanzables y la utilización de un amplio abanico de recursos. Afrontan las tareas académicas con confianza y determinación. Además, para llegar a la solución de un problema despliegan la combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas.

También, diversos autores (Corno, 2001; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Winne, 1995; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002) resaltan las siguientes características que presentan los estudiantes que autorregulan su aprendizaje:

- Conocen y utilizan las estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización) para facilitarles, transformar, organizar, elaborar y recuperar información.
- Planifican qué estrategias se pueden utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo y transferir todo ello a una nueva actuación (metacognición).
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como la adopción de metas, el desarrollo de emociones positivas ante la tarea, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta. Los estudiantes son capaces de controlar su motivación y sus emociones.
- Saben planificar y controlar el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como el lugar de estudio y la búsqueda de ayuda académica (*help-seeking*) de los profesores y compañeros cuando se les presenta alguna dificultad.
- Muestran interés por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej. cómo será evaluado uno mismo y los requerimientos de las tareas).
- Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Winne (1995) proponen que los aprendices autorreguladores de su aprendizaje ante una tarea que conlleva ir paso a paso, realizan las siguientes acciones:

- Buscar y recuperar información.
- Supervisar su implicación en relación con las metas e identificar las desviaciones desde las rutas que planificaron, y conseguir las metas propuestas.
- Realizar ajustes concretos con el objetivo de elegir qué caminos tienen mayor probabilidad de éxito para las múltiples submetas específicas y las metas que son más generales.
- Revisar el conocimiento de campo y las creencias sobre la autocompetencia.

El estudiante autorregulado ante la presencia de obstáculos se plantea como realizar modificaciones como la afectividad que acompaña a todo el proceso, puede ser que necesite ser disciplinada, reajustar o incluso abandonar las metas iniciales y redirigir las razones que motivan la persistencia en el estudio. Además, si en un momento dado se interrumpe se puede volver intentando adaptar las estrategias utilizadas, intentando buscar nuevos significados para superar obstáculos, o incluso puede abandonar la tarea si existen causas razonables.

La mayoría de los autores definen el aprendizaje autorregulado como el grado en que el alumno es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, a nivel metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Ridley, Schutz, Glanz y Wienstein, 1992).

El aprendizaje autorregulado (ARR) por parte del estudiante se caracteriza por la activación y dirección de metas y el autocontrol de la conducta, de la motivación y de la cognición de sus tareas académicas (Pintrich, 1995). Así, dicho autor plantea tres componentes del aprendizaje autorregulado (ARR):

- Los aprendices autorregulados intentan controlar su conducta, su motivación, su afecto y su cognición. Así, la autorregulación de la conducta supone el control de los siguientes recursos por parte del estudiante: su tiempo de dedicación, su entorno de trabajo y la búsqueda de ayuda a compañeros y profesores.

Por otra parte, la regulación de la motivación y del afecto incluye el control y cambio de creencias motivacionales: la autoeficacia, las atribuciones, el interés o la orientación de meta. De esta manera, los estudiantes pueden aprender cómo controlar sus emociones y afectos, tales como la ansiedad ante un examen. Y por último, la autorregulación de la cognición se refiere al control de varias estrategias cognitivas, como son el uso de estrategias de procesamiento superficial o profundo para favorecer el aprendizaje del estudiante.

- El estudiante persigue metas concretas. De esta manera, el estudiante a través de una norma supervisa y juzga su propia ejecución y los reajusta si fuera necesario. Pintrich y García (1991) y Schunk (1994) afirman que los aprendices autorreguladores poseen metas académicas adaptativas, que les permite persistir en sus esfuerzos con el fin de alcanzarlas.
- El estudiante es quien controla sus propias acciones. La conducta del estudiante no debe darse como respuesta a los requerimientos de otros. En esta característica surge el prefijo “auto” del término aprendizaje autorregulado (AAR). Zimmerman (1994) indica que el criterio de elección o control por parte del estudiante es importante para el proceso de autorregulación del aprendizaje. Por ello, es necesario distinguir entre una conducta concreta como respuesta autorreguladora o de una forma más convencional del aprendizaje, como por ejemplo una regulación externa por parte del profesor.

Por otra parte, Boekaerts (2001) señala que las metas de los estudiantes deben ser personales. Así, de acuerdo al tipo de meta que persiga el estudiante una misma conducta puede ser denominada autorreguladora o de autocontrol, aunque es verdad que una “meta externa” también puede ser apropiada por el estudiante. En esta línea, presentamos la clasificación de Sheldon y Elliot (1998) que distinguen entre: metas personales autónomas y metas controladas (ver capítulo segundo). Las metas personales autónomas se dividen en: intrínseca e identificada. Por otro lado, entre las metas controladas están la extrínseca y otra interiorizada. Estos autores sugieren que son las metas personales autónomas las que se mantienen, posibilitando los esfuerzos para alcanzar el logro pretendido. Los estudiantes con metas controladas no alcanzan sus propósitos por no posibilitar las metas la continuidad necesaria de sus esfuerzos. Por lo tanto, se pone de manifiesto

que para un adecuado nivel de aprendizaje autorregulado (AAR) es importante tener presente las metas académicas como variable motivacional (ver Suárez, Cabanach, Abalde y Valle, 2001; Suárez, González y Valle, 2001).

Según McCombs (1993) las funciones del profesorado en un contexto de aprendizaje autorregulado son las siguientes:

- Diagnosticar, analizar y comprender las necesidades, intereses y objetivos particulares de los estudiantes. Establecer relaciones entre ellos y los objetivos del aprendizaje escolar.
- Relacionar el contenido y las actividades de aprendizaje con las necesidades, intereses y objetivos particulares de los estudiantes.
- Ayudarlos para que en sus actividades de aprendizaje inviertan tiempo y esfuerzo en asumir responsabilidades personales.
- Darles oportunidades para que ejerzan control y elección personal sobre las tareas seleccionadas.
- Facilitarles un clima seguro, de confianza y de apoyo, prestando interés real y atención a cada estudiante.
- Potenciar las estructuras cooperativas en la clase en función de los objetivos de aprendizaje, frente a estructuras competitivas (priman los objetivos de ejecución).
- Resaltar la responsabilidad personal de los estudiantes, el valor del cumplimiento, el valor de las destrezas y habilidades singulares de cada uno, el valor del proceso de aprendizaje y las tareas que conducen a él.
- Recompensar las realizaciones de los estudiantes y estimularlos para que también ellos mismos se recompensen y desarrollen la autoestima en sus logros personales obtenidos.

En resumen, los estudiantes cuando están automotivados presentan una mejor predisposición para utilizar las estrategias que les permiten conseguir los resultados académicos deseados. Así, estos estudiantes establecen sus metas teniendo en cuenta sus metas personales y las condiciones de su entorno (académico, social y físico). De esta manera, los estudiantes autorreguladores de su aprendizaje utilizan estrategias motivacionales para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad.

A continuación hacemos una revisión de algunos de los modelos que son relevantes en el aprendizaje autorregulado.

3.2.1. MODELOS SOBRE APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El proceso del aprendizaje autorregulado por parte del estudiante atiende por un lado, a la gestión de esfuerzos y a la planificación, supervisión y regulación de las estrategias cognitivas, y por otra, no menos importante, a la motivación. Así, la motivación se determina en diversos estudios en este campo como un componente estratégico, tanto en el ámbito cognitivo como metacognitivo o conductual, proporcionando las variables motivacionales el deseo, esfuerzo y compromiso para

aplicar las estrategias adecuadas (Suárez, Anaya y Fernández, 2006). Wolters (1998) señala que la regulación de la motivación del propio estudiante casi se ha obviado, es decir, la regulación del compromiso y deseo de esforzarse y persistir del estudiante ante una determinada tarea académica.

Los modelos de aprendizaje autorregulado, en general, están integrados por tres elementos básicos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumno. Las estrategias de aprendizaje autorregulado se definen como acciones o procesos dirigidos a la adquisición de información, para ello es necesario que el estudiante posea destrezas que incluyan implicación, propósito y percepción instrumental. A continuación se señalan las estrategias de aprendizaje autorregulado más significativas según Zimmerman y Martínez-Pons (1986): autoevaluación, organización y transformación, planificación de metas, búsqueda de información, toma y control de apuntes y notas, estructuración ambiental (espacio-temporal), autopremonición, ensayo y memorización, búsqueda de apoyo social entre sus significativos y revisión del material, entre otras. Por otra parte, las metas académicas pueden llegar a variar la naturaleza y el tiempo de la consecución, por ejemplo calificaciones y aprobación social, entre otras. Por último, otro elemento clave en el proceso de aprendizaje autorregulado es la autoeficacia, entendida como las percepciones y creencias que tiene el estudiante de sus propias capacidades para organizar y emprender las acciones necesarias para obtener destreza en la realización de una tarea específica (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

En las investigaciones sobre metacognición los estudiantes eficaces son aquellos que rinden mejor, puesto que saben cómo dirigir su pensamiento para alcanzar una meta de aprendizaje concreta, las estrategias que deben usar para la adquisición y empleo de los conocimientos, y cómo, dónde y por qué emplearlas. Es decir, que los estudiantes eficaces en contra de los ineficaces autorregulan sus procesos mentales y usan las estrategias de aprendizaje (Chipman y Segal, 1985; Weinstein y Mayer, 1986; Zimmerman y Martínez Pons, 1990; Weiner y Kluwe, 1987; Paris y col., 1990). Por otro lado, las investigaciones realizadas sobre motivación señalan que los estudiantes que tienen más probabilidad de que se impliquen activamente en el aprendizaje y rinden mejor son aquellos que tienen altas creencias de autoeficacia o competencia, altas expectativas de éxito, alta motivación intrínseca, que valoran la tarea y persiguen metas de aprendizaje (Harter, 1986; Pintrich, 1989; Schunk, 1989; Dweck, 1986; Stipek, 1988).

Schunk (1991b) señala que las principales claves para autoevaluar al estudiante su autoeficacia son: los resultados de la propia actuación, el contexto del aprendizaje, las atribuciones causales, la experiencia vicaria o similitud del modelo, la credibilidad del persuasor y los síntomas psicofisiológicos.

En los modelos motivacionales más actuales se defiende que la motivación está, en gran medida, influenciada por las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados (Borkowski y Muthukrishna, 1992), defendiendo que la conducta humana es propositiva e intencional, guiada por la representación de las metas, partiendo de que las metas generales de rendimiento están orientadas a demostrar competencia, incrementar o proteger los sentimientos de valía y

autoestima (González y Tourón, 1992). Así, las distintas teorías y modelos cognitivos de la motivación destacan la importancia de las percepciones sobre uno mismo para determinar el rendimiento del estudiante; en ellas se explican las correlaciones entre cogniciones acerca de la causas de los resultados, creencias de control y eficacia, pensamientos sobre las metas a alcanzar y las reacciones emocionales generadas por dichas cogniciones.

Varios investigadores realizan estudios que se centran en la importancia de las estrategias de aprendizaje. Así, Zimmerman y Martínez Pons (1986) distinguen catorce estrategias de aprendizaje: autoevaluación, organización y transformación de la información, planificación y establecimiento de metas y submetas, búsqueda de la información, recogida de datos, autodirección, estructuración del ambiente, autoasignación de sanciones positivas y negativas, repaso y memorización, búsqueda de asistencia académica y revisión o repaso de notas y libros. El procedimiento utilizado es Self-Regulated Learning Interview Schedule (SLRIS).

Posteriormente, dichos autores en sus estudios (1988, 1990) analizan la relación entre las percepciones de autoeficacia y el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado. Los resultados ponen de manifiesto que el uso de estrategias de aprendizaje está estrechamente relacionado con el desarrollo de las tareas y rendimiento académico superior. Además los datos del estudio ponen de manifiesto que la autoeficacia verbal y matemática predijo la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado. Otro de los datos recogidos en el estudio es el incremento en la autoeficacia percibida y en el uso de estrategias de aprendizaje a lo largo del curso; se observa, el incremento de la capacidad de autorregular el aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1986; Zimmerman, 1990). En la misma línea que otros autores (Nicholls, 1984; Covington, 1985; Harter, 1986) se pone de manifiesto que la utilización de procedimientos intruccionales o de valoración del rendimiento que reduzca la comparación social por parte de los profesores, favorece la motivación en los estudiantes, como consecuencia de la mejora de sus percepciones de autoeficacia y como éstas inciden directamente en la utilización de estrategias de aprendizaje.

Pintrich y De Groot (1990) estudiaron correlacionalmente las relaciones entre tres componentes motivacionales (valor intrínseco de la tarea, autoeficacia percibida y ansiedad), el uso de estrategias de autorregulación (cognición y autorregulación) y el rendimiento académico. Los autores utilizaron el MSLQ (*Motivación Strategies for Learning Questionnaire*) llegando a las siguientes conclusiones: los estudiantes que se creen más eficaces, que valoran el trabajo escolar y trabajan más por aprender (metas de aprendizaje) tienen una mayor implicación cognitiva en el trabajo escolar, haciendo uso de estrategias cognitivas y metacognitivas (autorregulación) y de control de esfuerzo.

Pintrich y De Groot (1990) distinguen tres componentes del aprendizaje autorregulado, importantes para el rendimiento académico, que son los siguientes: las estrategias metacognitivas de los estudiantes dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición; el manejo y control por parte de los estudiantes del esfuerzo implicado en las tareas académicas; y por último, las estrategias cognitivas reales que los estudiantes utilizan para comprender y aprender el material. En la misma línea, Weinstein y Mayer (1986) distinguen las mismas estrategias de aprendizaje asociadas a cada uno de estos componentes: el primer componente se relaciona con las

estrategias metacognitivas, referidas a la planificación, control y evaluación de la propia cognición del estudiante; el segundo componente se relaciona con las estrategias de manejo de recursos, centradas en la utilización del tiempo, manejo del esfuerzo, ambiente adecuado de estudio, entre otras; y por último, las estrategias cognitivas relacionadas con la integración del nuevo conocimiento con el anterior.

De todas maneras, para promover el aprendizaje y logro académico además del conocimiento y la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas es necesario la motivación para que los estudiantes utilicen dichas estrategias para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990). Por lo tanto, para conseguir que un estudiante sea autónomo es necesario que posea estrategias, disposiciones afectivo-motivacionales y el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos (Beltrán, 1993).

Así, Beltrán (1995) propone que para pensar, no llega con la capacidad de pensar, sino que es importante poseer las disposiciones adecuadas para hacerlo. Boekaerts (1988) distingue entre “consciencia” y “disposición” basándose en el ejemplo de un alumno que es consciente de la estrategia a utilizar en una tarea concreta pero es incapaz de poner en marcha el esfuerzo requerido.

En los últimos veinte años han surgido teorías y modelos que han pretendido identificar los procesos que participan en la autorregulación del aprendizaje, estableciendo las relaciones e interacciones entre ello y el rendimiento académico. Así, autores como Puustinen y Pulkkinen (2001) realizan una revisión de los modelos vigentes en la actualidad y presentan las principales similitudes y diferencias que existen entre ellos.

A continuación, en este trabajo presentamos algunos de los modelos que consideremos más relevantes:

- MODELO DE BUTLER Y WINNE

EL modelo de Butler y Winne (1995) propone que la retroalimentación externa presenta un papel muy importante en el aprendizaje. Así, los estudiantes filtran información a través de la retroalimentación externa aplicando el conocimiento condicionado para identificar los elementos característicos que mueven el proceso de delimitación de objetivos, dotándolos de criterios para seleccionar entre tácticas y estrategias. De esta manera, las tácticas y estrategias producen productos cognitivos, que implican una autodirección. Por lo tanto, se observa una mejoría del aprendizaje cuando la retroalimentación informa al estudiante de su autodirección en las necesidades del aprendizaje y los guía en cómo lograr objetivos de aprendizaje.

- MODELO DE PINTRICH

El modelo de Pintrich (2000b) se presenta como una síntesis más destacada sobre los diferentes procesos (cognitivos, motivacionales/afectivos, comportamentales y contextuales) y actividades que ayudan a aumentar la autorregulación del aprendizaje. Este marco teórico se basa en una perspectiva socio-cognitiva, para estudiar los distintos procesos que caracterizan el estudio de la autorregulación. Así, los procesos reguladores

se organizan en función de cuatro fases: a) planificación, b) la autoobservación (*self-monitoring*), c) el control, y d) la evaluación. En cada una de dichas fases, las actividades de autorregulación se enmarcan dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional/afectiva, la comportamental y la contextual.

Pintrich indica estas cuatro fases como una secuencia general para que el estudiante pueda realizar una tarea; estas fases se pueden dar de forma simultánea y dinámica, produciéndose una múltiple interacción entre los procesos y componentes que intervienen. Por otro lado, este autor señala que no siempre tiene que darse autorregulación en todas las tareas, sino que, el estudiante la puede llevar a cabo de forma más o menos automática en función de la experiencia previa de los alumnos en las mismas (Torrano y González, 2004).

Torrano y González (2004) destacan en la fase de planificación (Tabla 3.1) las siguientes actividades de autorregulación, las cuales se encuentran enmarcadas en las cuatro áreas anteriormente mencionadas: el establecimiento de metas que se quiere conseguir o el objetivo específico que se quiere lograr con la tarea (*target goal setting*), la activación del conocimiento previo sobre la materia y del conocimiento metacognitivo (área cognitiva); la activación de las creencias motivacionales, tales como las metas, autoeficacia, valor dado a la tarea e interés personal (área motivacional/afectiva); la planificación del tiempo y del esfuerzo que se va a emplear en las tareas (área comportamental) y la activación de las percepciones de la tarea y el contexto (área contextual).

La fase de autoobservación (*self-monitoring*) incluye las actividades que al estudiante le ayudan a tomar conciencia del estado de su cognición, de su motivación y su afecto, de su esfuerzo, de su empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda, como también de las condiciones de la tarea y del contexto del aula.

Así, teniendo en cuenta los resultados de la fase anterior, en las actividades de la fase de control se incluyen la selección y utilización de estrategias para controlar el pensamiento (uso de estrategias cognitivas y metacognitivas), la motivación y el afecto (estrategias motivacionales y de control emocional), las relacionadas con la regulación del esfuerzo, persistencia y búsqueda de ayuda, en el control de la tarea y en las condiciones del contexto.

Por otra parte, es importante señalar que la fase de autoobservación y la fase de control en el área cognitivo es difícil de diferenciar. En esta línea, algunos modelos de autorregulación propuestos por algunos autores (Butler y Winne, 1995; Nelson y Narens, 1990) coinciden en que ambos procesos ocurren por separado. Aunque, Pintrich, Wolters y Baxter (2000) señalan que en la fase de autoobservación y de control de la cognición a nivel conceptual se puede hacer una diferenciación de ambos procesos pero en los estudios empíricos llevados a cabo se demuestra que la mayoría de las veces suceden simultáneamente.

La última fase de los procesos implicados en el aprendizaje autorregulado es la fase de evaluación. De esta manera, el estudiante realiza juicios y evalúa las tareas realizadas comparándolas con los criterios establecidos por él o por el profesor; las atribuciones que realizan sobre las causas de sus éxitos o fracasos; las reacciones

TABLA 3.1.
Fases, áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado
(Pintrich, 2000b, p. 454)

ÁREAS DE REGULACIÓN

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN/AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. PREPARACIÓN PLANIFICACIÓN ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas. Activación del conocimiento previo. Activación del conocimiento metacognitivo.	Adopción de metas. Juicios de autoeficacia. Activación de las creencias sobre el valor de la tarea. Activación del interés personal. Afectos (emociones).	(Planificación del tiempo y del esfuerzo).	(Percepción de la tarea). (Percepción del contexto).
2. AUTO-OBSERVACIÓN	Conciencia y autoobservación de la cognición.	Conciencia y autoobservación de la motivación y del efecto.	Conciencia y autoobservación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda.	Conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto.
3. CONTROL REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto.	Incremento-disminución del esfuerzo. Persistencia. Búsqueda de ayuda.	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto.
4. EVALUACIÓN	Juicios cognitivos. Atribuciones.	Reacciones afectivas. Atribuciones.	Elección del comportamiento.	Evaluación de la tarea y del contexto.

afectivas que tiene ante los resultados; la elección del comportamiento que se llevará a cabo en el futuro; y la evaluación de la tarea y el contexto de clase.

Una de las principales novedades del modelo de Pintrich es que incluye el área contextual como área sujeta a la autorregulación. Este autor se basa en los modelos de enseñanza desde una perspectiva socioconstructivista, como las comunidades de aprendizaje (Brown, 1997; Brown y Campione, 1990; Aubert, 2004) y la escuela centrada en el aprendiz (*learner-centered classroom*) (McCombs y Whisler, 2000).

- Otro planteamiento desarrollado por Suárez, Anaya y Fernández (2006), el cual no constituye un sumario de hallazgos empíricos sino un modelo sobre el cual trabajar (ver Tabla 3.2), en el cual se destacan tres componentes relacionados a lo cognitivo, lo afectivo-motivacional y a los recursos y entorno del estudiante.

En dicho modelo se presentan dos niveles y tres dominios. El primer nivel se refiere a los conocimientos o creencias del estudiante. Dentro de este nivel diferenciamos tres ámbitos: cognitivo, el afectivo-motivacional y los recursos del estudiante y variables del entorno. Con respecto al segundo nivel se plantean las estrategias, en las cuales se diferencian tres ámbitos: estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias de gestión afectivo-motivacionales y las estrategias de gestión de recursos del estudiante y del entorno.

3.2.2. ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS

Teniendo en cuenta el concepto y definición de los distintos autores existen diferentes clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se pueden definir como un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin, es decir, es un modo de actuar que facilita el aprendizaje. A continuación se presenta la agrupación de las estrategias de aprendizaje tradicionalmente consideradas con las estrategias de aprendizaje dentro del aprendizaje autorregulado, que supone tener en cuenta el ámbito motivacional, es decir, se señalan aquellas estrategias que permitirán al estudiante regular su propia motivación y afectividad (ver Figura 3.1).

Varias son las investigaciones que ponen de manifiesto que el uso de estrategias predice el rendimiento en las distintas áreas y tareas, y por lo tanto, son relevantes para el rendimiento general de los estudiantes (p. e. Zimmerman y Martínez-Pons, 1988, 1990).

Las estrategias cognitivas son utilizadas por el estudiante para el procesamiento de las tareas. Dichas estrategias conducen directamente a los resultados del aprendizaje, concretando estos resultados como cambios de conocimiento del estudiante.

Pintrich y De Groot (1990) señalan que las estrategias cognitivas constituyen uno de los componentes del aprendizaje autorregulado, que los estudiantes utilizan para aprender, recordar y comprender. Boekaerts (1996) utiliza el término estrategia cognitiva para definir los procesos cognitivos y la conducta que los estudiantes tienen

TABLA 3.2.
Modelo de Aprendizaje Autorregulado (Suárez, Anaya y Fernández, 2006, p. 24)

	Cognitivo	Afectivo-Motivacional	Recursos y entorno
Conocimientos/ Creencias	- Conceptual - Procedimental (técnicas, estrategias y de tarea)	- Capacidad y autoeficacia - Actitudes - Metas - Interés/valor - Atribuciones	- Recursos - Características del entorno (estilo del profesor, autonomía,...) - Ajuste al entorno - Utilización de los recursos
Estrategias	<p>E. Cognitivas ←</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetición - Selección - Organización - Elaboración <p>E. Metacognitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación - Supervisión - Regulación 	<p>E. de Gestión Afectivo-Motivacional</p> <p>Planificación Supervisión Regulación</p> <p>{</p> <ul style="list-style-type: none"> Metas personales Autoconcepto (p.e. Pesimismo-defensivo) Autoestima (p.e. Self-handicapping y Autoafirmación) Atribuciones Interés Reproducción/potenciación de emociones <p>}</p>	<p>E. de Gestión de Recursos y Entorno</p> <p>Planificación Supervisión Regulación</p> <p>{</p> <ul style="list-style-type: none"> Esfuerzo Tiempo Búsqueda de ayuda Entorno <p>}</p>

durante las experiencias de aprendizaje para completar una asignación o realizar una meta implicada en la tarea académica.



Figura 3.1.
Estrategias que intervienen en la Autorregulación del Aprendizaje (Suárez y Fernández, 2004, p. 55)

Aunque en la literatura se han discutido diferentes tipos de estrategias cognitivas, Weinstein y Mayer (1986) señalan las siguientes estrategias cognitivas relacionadas a la ejecución académica en la clase: estrategias de repetición, elaboración y organización. Por otra parte, nos encontramos con otros autores que han utilizado categorizaciones diferentes para agrupar diversas estrategias que se solapan parcialmente (p. e., Entwistle, 1995; Marton, 1988; Pask, 1976; Schmeck y col., 1991; Vermunt y Verloop, 1999). La estrategia de repetición consiste en la pronunciación, nombramiento o repetición de los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Beltran (1993) se refiere a un mecanismo de memoria a corto plazo y, al mismo tiempo, transferirlos a la memoria a largo plazo. Podemos destacar que la utilización de las estrategias de repetición puede constituir un primer paso para la utilización de estrategias más complejas. Una estrategia utilizada habitualmente en aquellas tareas que requieren una memorización mecánica de la información que se va a

aprender. Podemos decir que suelen ser las más fáciles de aprender y que de forma más precoz se adquieren por parte de los estudiantes.

Las estrategias de selección (Beltrán, 1993, 1996) o esencialización (p. ej. Hernández y García, 1991) consisten en seleccionar la información que resulta más relevante, con la finalidad de facilitar su procesamiento y así su posterior comprensión.

La estrategia de organización permite estructurar la información presentada, para ello se analiza dicha información, se seleccionan las ideas más relevantes para un determinado objetivo (complementa a las de selección), se construyen conexiones y jerarquizaciones entre sus partes y se integran posteriormente en un todo coherente y significativo, es decir, nos permite comprender, aprender, retener y evocar información relevante que componen los materiales de aprendizaje. Así, se consigue establecer conexiones internas entre los elementos que forman el material de estudio, transformando la información en otro formato que facilita su comprensión y asimilación. Entre las estrategias de organización destacamos las siguientes: estrategias de organización simples, estrategias de organización complejas, construcción de redes de conocimiento (*networking*), el subrayado y el resumen.

Y por último, las estrategias de elaboración se utilizan para almacenar información, trabajando sobre ella para ampliar o incrementar su significado. Implica hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar y permite relacionar los datos informativos unos con otros. Las estrategias de elaboración al igual que las de organización requieren de un papel más activo del estudiante que las de repetición. Entre las estrategias de elaboración destacamos los resúmenes. Weinstein y Mayer (1986) señalan que este tipo de estrategia implica un trabajo de creación del estudiante, el cual debe seleccionar la información más relevante, relacionarla y darle una nueva estructura; la formulación de preguntas e hipótesis; escribir notas con las propias palabras.

En resumen, mientras que las estrategias cognitivas (repetición, selección, organización y elaboración) se ocupan de la ejecución del “aprendizaje”, las estrategias autorregulatorias son las que permiten la planificación, supervisión y regulación de dicho aprendizaje. A continuación abordamos las estrategias metacognitivas y las estrategias de control y gestión del esfuerzo, las cuales en ocasiones pueden solaparse.

3.2.2.1. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias cognitivas de los estudiantes a medida que progresan en el sistema educativo aumentan en número y se adecuan a las demandas de las tareas, de esta manera se desarrollan habilidades procedimentalizadas, así como a que puedan adaptar sus estrategias cognitivas en situaciones de desajuste entre sus estrategias cognitivas activadas y las demandas situacionales (Boekaerts, 1996). Varios autores señalan que las estrategias cognitivas, el conocimiento metacognitivo de los estudiantes y el uso de estrategias metacognitivas puede tener una importante influencia sobre su logro (p.e. Zimmerman y Martínez-Pons, 1988; Boekaerts, 1996; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995).

Un aprendiz cuando presenta conciencia sobre sus procesos (percepción, atención, comprensión y memoria) y sus estrategias cognitivas y ha desarrollado las habilidades para controlarlas y regularlas de manera consciente le permite planificar, organizar, revisar, supervisar, evaluar y modificar sus tareas en función de los progresos que va consiguiendo al mismo tiempo que los ejecuta y a partir de los resultados de esa aplicación.

La mayoría de los modelos de control metacognitivo o de estrategias de autorregulación están formados por tres tipos generales de estrategias: planificación, supervisión y regulación, que parecen estar altamente relacionadas y que ayudan a los estudiantes a guiar y dirigir su cognición (Boekaerts, 1996; Corno, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; García y Pintrich, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, Weinstein y Mayer, 1986). A continuación se detallan las características más relevantes de ellas:

- La Planificación como Estrategia Metacognitiva

La estrategia de Planificación consiste en la selección de las estrategias necesarias dirigidas específicamente para conseguir un objetivo. Facilita el carácter propositivo al aprendizaje autorregulado. La planificación incluye el establecimiento de metas para el estudio, mirar por encima los textos antes de la lectura con objeto de establecer un plan inicial de trabajo, generar preguntas antes de leer el texto, elaborar tareas de análisis de los problemas y formular un plan, teniendo en cuenta el tiempo y las ayudas necesarias. Así, estas actividades parecen ayudar al aprendiz a planificar el uso de estrategias cognitivas y además, permite activar los aspectos que sean relevantes de los conocimientos previos, permitiendo organizar y comprender los materiales de forma más fácil. Varias investigaciones ponen de manifiesto que los aprendices que informan del uso de este tipo de actividades de planificación parecen mostrar mejor rendimiento en las distintas tareas académicas en comparación con los estudiantes que no usan estas estrategias (Pressley, 1986; García y Pintrich, 1994).

- La autosupervisión como Estrategia Metacognitiva

Según Lan (1996) la autosupervisión del propio pensamiento y del comportamiento académico constituye un aspecto esencial del aprendizaje autorregulado. Schunk define la autosupervisión como la atención deliberada a ciertos aspectos de la manera de comportarse de cada uno (1991a). Pressley y Ghatala (1990) definen la autosupervisión como un proceso en el cual los aprendices evalúan la efectividad de una estrategia cognitiva concreta usando criterios como son: cómo la estrategia los ayuda a progresar hacia la meta y cuánto gasto de tiempo y esfuerzo requieren las estrategias. De esta manera, teniendo en cuenta estos criterios el estudiante determinará si continua, reemplaza o abandona la estrategia, si considera que no progresa de forma adecuada o los recursos que requieren son excesivos. Así, se considera que tiene una función de evaluación *on line* del proceso de pensamiento y de los productos y activa y desactiva otros procesos.

Otros autores como Zimmerman, Bonner y Kovach definen la autosupervisión como *“observación deliberada de los aspectos encubiertos y abiertos de los propios resultados de ejecución en una tarea dada, como es la comprensión durante la lectura”*

(1996, p. 2). De esta manera, podemos señalar la autosupervisión como componente integrante de la supervisión en su vertiente más amplia, siendo considerado como uno de los elementos clave del aprendizaje autorregulado.

La supervisión supone por parte del estudiante comprender que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento. Se incluyen actividades como mantener la atención mientras se estudia el material de aprendizaje, orientar esa atención a una cantidad pertinente de información, detectar las pérdidas de atención y determinar cuáles han sido las fuentes de distracción, verificar la comprensión durante el estudio haciéndose preguntas a uno mismo y detectar los déficits en la comprensión determinando la eficacia de las diferentes estrategias empleadas según las metas establecidas. Así, esto significa que el plan de acción diseñado inicialmente por el estudiante no tiene porque ser el acertado debido, por ejemplo, a que las demandas de la tarea y/o los recursos personales fueran sobre/infraestimados (Boekaerts, 1996).

De esta manera, la supervisión como estrategia metacognitiva hace referencia a que los procesos de selección, repetición, organización y elaboración aplicados sobre la información se están ajustando a la intención que previamente se había establecido para la tarea que ocupa al estudiante.

Las distintas formas de supervisión ayudan al aprendiz a poner en marcha mecanismos de reparación para poder resolver el problema utilizando las estrategias de regulación que más adelante trataremos. Winne (1995) señala tres propósitos primarios para el desempeño de la supervisión: reconocer si la información ha sido comprendida, calcular el grado en el que la información comprendida ha sido aprendida, y por último, caracterizar el estado de la comprensión y el aprendizaje para que, si las metas no se alcanzan, la presencia y quizás la naturaleza de esa discrepancia genere procedimientos remediales para rellenar las lagunas o reparar los errores.

Lan (1996) señala que ante una tarea difícil la autorregulación tiene menos probabilidad que ocurra debido a que el aprendiz utiliza toda la capacidad para procesar la información a las actividades de aprendizaje. Por ello, es importante la automatización progresiva mediante la repetición y la práctica de la autosupervisión y otros procesos autorreguladores. Por otro lado, un aprendiz cuando lleva a cabo una tarea fácil despliega autorregulación, debido a que su capacidad de procesamiento de información está disponible.

- La Regulación como Estrategia Metacognitiva

La estrategia de regulación está ampliamente relacionada con la estrategia de supervisión. Aunque se presenta como una estrategia más dependiente del contexto y de las características de la tarea. Este tipo de estrategia consiste en la introducción de cambios motivados en el plan original de trabajo. Como por ejemplo, cuando un estudiante ante una primera lectura se hace preguntas y después vuelve a leer una porción del texto, esta relectura corresponde con una estrategia reguladora que se lleva a cabo como consecuencia de la aplicación de la estrategia de supervisión, que detecta un problema derivado de la primera lectura. Así, la estrategia de regulación como estrategia metacognitiva hace referencia a la aplicación de otro tipo de estrategia cognitiva o técnica a la aplicada anteriormente y que la estrategia de supervisión determinó como

inapropiada o mejorable. De esta manera, estas estrategias mejoran el aprendizaje ayudando a corregir los déficits producidos durante el proceso de aprendizaje, a través del desarrollo de la capacidad de reflexionar y valorar el desarrollo global de dicho proceso mediante las distintas experiencias de aprendizaje, pudiendo decidir acerca de la posibilidad de utilizar los distintos procedimientos empleados para alcanzar metas similares en el futuro (Pintrich, 2000b).

- La Valoración como Estrategia Metacognitiva

Algunos autores señalan una cuarta estrategia metacognitiva, la estrategia de Valoración o Evaluación. Las estrategias de Valoración consisten en emitir juicios sobre la medida en la que los resultados alcanzados son acordes a las metas planificadas previamente y si los procesos de aprendizaje se han desarrollado adecuadamente. Podemos decir que es todo el conocimiento experimental que es adquirido por el estudiante y que puede utilizar en posteriores ocasiones. Así, el estudiante adquiere el conocimiento experiencial que posteriormente puede utilizar en sus posteriores situaciones de aprendizaje (Von Wright, 1992). El conocimiento experiencial del estudiante engloba tanto las propias características del estudiante (expectativas, afectividad, motivación, conocimientos,...), las tareas de aprendizaje (familiaridad, dificultad, características, objetivos,...) o los recursos estratégicos que pueden utilizar (estrategias cognitivas, metacognitivas, de gestión de recursos, motivacionales,...).

Por otro lado, también este tipo de estrategia se puede incluir dentro de las estrategias de supervisión como fase última del proceso de aprendizaje en la que se puede generalizar la información obtenida y propiciar un conocimiento de tipo condicional sobre el proceso desarrollado, en el que se ponen de manifiesto las estrategias y técnicas utilizadas, las metas pretendidas y alcanzadas y el tipo de tareas y contextos.

Por lo tanto, la utilización de estas estrategias parece optimizar y/o facilitar la gestión de los recursos personales y el uso de su tiempo de estudio, el pensamiento reflexivo, la organización del tiempo, la adecuación de las autoevaluaciones desarrolladas y el establecimiento de nuevas metas.

3.2.2.2. ESTRATEGIAS DE CONTROL Y GESTIÓN DE RECURSOS

Las estrategias de control y gestión de recursos son el segundo componente de las estrategias autorreguladoras, se definen como los procedimientos que los estudiantes utilizan para gestionar sus esfuerzos y su medio (el tiempo, entornos de estudio, los otros) (Corno, 1986; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). El profesor puede ayudar al estudiante a modelar estos componentes mediante ejercicios específicos de entrenamiento. Así, por ejemplo un estudiante que tiene problemas en el manejo del tiempo se le puede enseñar técnicas de planificación del tiempo y proporcionar oportunidades para su control.

A continuación presentamos los distintos tipos de estrategias de control y gestión de los recursos en las que se han centrado la mayoría de las investigaciones,

diferenciando los principales aspectos sobre los que estos recursos pueden incidir, y que son: el esfuerzo, el tiempo, el lugar de estudio y la búsqueda de ayuda.

- El Control y Gestión del Esfuerzo

Los estudiantes cuando desarrollan tareas que son desafiantes, significativas y sienten que tienen alguna oportunidad de operar sobre ellas de forma independiente o de alcanzar metas personales incrementan sus niveles de esfuerzo (Ames, 1992a). Alexander (1995) propone dos factores que facilitan la aparición de desafíos o situaciones relevantes para el estudiante, que son: el conocimiento de campo y los intereses.

Zimmerman (1995) sugiere que el estudio sobre el aprendizaje autorregulado y el gasto de esfuerzo vienen dados por investigaciones relacionadas con la cuestión de las autopercepciones y la motivación para el aprendizaje autorregulado. Los resultados de la investigación realizada por Weinert y Hehnke (1988) señalan que los estudiantes que informan tener una baja capacidad para las matemáticas se inclinaban a gastar esfuerzo cuantitativo (tiempo empleado); este tipo de esfuerzo se asoció dos años más tarde con altos niveles de ansiedad y pobre rendimiento en la asignatura, mientras que los estudiantes que informaron tener una alta capacidad para las matemáticas utilizaron un mayor esfuerzo cualitativo (calidad de la estrategia utilizada), que dos años más tarde tuvo un efecto positivo sobre su rendimiento en dicha asignatura.

Para promover el aprendizaje autodirigido los estudiantes además de poseer habilidades y estrategias para manejar los aspectos cognitivos es importante que se les enseñe métodos mediante los cuales se motiven a ellos mismos para aplicar esfuerzos en la actividad académica ante dificultades o alternativas atractivas (Zimmerman y Bandura, 1994).

Los procesos de autoevaluación es otro de los aspectos que incide en la regulación de los esfuerzos. Zimmerman y Bandura (1994) señalan que la autorregulación de actividades académicas opera parcialmente a través de normas internas y reacciones evaluadoras a sus propias ejecuciones. De esta manera, la adopción de esas normas de mérito crea una autoevaluación de la actividad que dota de funciones motivacionales. Por lo tanto, los estudiantes con autosatisfacción anticipada, alcanzada con el cumplimiento de sus normas valoradas, proporcionan una motivación incitativa para los logros personales. Mientras que el estudiante autodescontento con la ejecución de normas proporciona otra motivación incitativa para la intensificación de esfuerzo. Así, los estudiantes que sólo están satisfechos con el logro superior utilizan mayores esfuerzos en la revisión que aquellos que se satisfacen con logros menores. De esta manera, aún cuando se presentan incentivos atractivos para sacrificar calidad por cantidad, los estudiantes que subscriben normas de excelencia buscan la calidad de sus producciones, aunque esto signifique una reducción de beneficios materiales.

Boekaerts (1996) señala en su modelo de seis componentes del aprendizaje autorregulado que el esfuerzo gastado en una tarea o curso está determinado conjuntamente por las estrategias de regulación motivacional y la habilidad para elicitar la apreciación positiva antes de comenzar una tarea o curso. Por otra parte, García y

Pintrich (1994) plantean que las estrategias motivacionales, que actúan conjuntamente con los autoesquemas y creencias motivacionales, son las que influyen en la conducta motivada, como es la elección, el esfuerzo y la persistencia.

- El Control y Gestión del Tiempo y Lugar de Estudio

El control y gestión del tiempo y lugar de estudio pueden ayudar o dificultar los esfuerzos de los estudiantes para realizar las tareas académicas. Por ello, se considera de gran importancia que el estudiante planifique su tiempo de estudio, establezca un horario y distribución de las tareas y que, además, se realice en un lugar de estudio adecuado. Las estrategias de gestión del tiempo están ampliamente relacionadas con la motivación académica, puesto que elevan las percepciones personales de autoeficacia e interés intrínseco del estudiante.

Varios son los estudios que aportan como componentes de la regulación del tiempo los siguientes: autosupervisión, planificación, autoeficacia, y uso y establecimiento de metas (Zimmerman, Greenberg y Weinstein, 1994). La gestión del tiempo se considera un componente clave y relacionado con muchos otros aspectos del aprendizaje estratégico y del estudio autorregulado, caracterizándose por su dependencia del contexto, del tipo de tarea (en las que la gestión de tiempo es esencial) y de lo consciente que el estudiante sea sobre la importancia de la gestión del tiempo.

La correcta gestión del tiempo de estudio ha sido asociada a la calidad de la supervisión cognitiva del estudiante, así los estudiantes que presentan dificultades para supervisar sus aprendizajes mostrarían con frecuencia déficits en la regulación de su tiempo de estudio (Ghatala, Levin, Foorman y Pressley, 1989).

A continuación señalamos algunos de los aspectos que comprenden la planificación del tiempo: el establecimiento de un horario habitual, ya que es importante que el estudiante adquiera una rutina en el estudio y en el tiempo invertido; el establecimiento de periodos de estudio del día concreto. Estos periodos deben caracterizarse por: ser realistas, usar bien el tiempo total de estudio (organizando el tiempo destinado a cada actividad y el tiempo de descanso), priorizar las tareas según su dificultad (las tareas más difíciles requieren una mayor disposición de sus capacidades habilidades y energías que las tareas más fáciles que requieren un menor esfuerzo intelectual); y por último, la evitación de distractores (familia, amigos, los propios deseos de abandonar la tarea, entre otros).

Respecto al uso del tiempo, la investigación ha mostrado que los estudiantes exitosos gastan más tiempo estudiando los aspectos más difíciles que los más fáciles, mientras que los estudiantes sin éxito, o bien fallan al asignar el tiempo de estudio dedicado a retener a lo largo del tiempo los aspectos más difíciles, o bien no llegan a detectar la necesidad de dedicar más tiempo a estas últimas (Nelson y Leonesio, 1988). Zimmerman, Greenberg y Weinstein (1994) muestran que el uso del tiempo de supervisión puede no ser tan beneficioso como la supervisión de otras dimensiones del aprendizaje, como es el caso de la supervisión del logro de submetas. De esta manera, la autosupervisión del uso del tiempo debe integrarse como un componente más de la

aproximación estratégica del aprendiz para que no sea un aspecto de distracción en la atención del estudiante de aquellas otras dimensiones de aprendizaje más importante.

El uso de registros es fundamental para que el estudiante pueda supervisar su tiempo de estudio, permitiendo comprobar si ha cumplido con lo planificado o, en su caso, detectar las variaciones producidas. El estudiante si en la planificación de su tiempo de estudio detecta dificultades o errores, procede a modificar el proceso o determinadas partes en posteriores ocasiones, así estas medidas reguladores permitirán al estudiante construir e identificar las estrategias de gestión del tiempo que son más efectivas.

El control y gestión del lugar del estudio también determina la calidad del tiempo de estudio. Para que el tiempo dedicado al estudio por parte del estudiante sea realmente un tiempo útil debe disponer también de un lugar iluminado, ventilado, con una temperatura adecuada, que disponga de los medios materiales oportunos y sin ruidos o distracciones.

- El Control y Gestión de la búsqueda de ayuda

El control y gestión de la búsqueda de ayuda se considera como un complejo proceso que se asocia a situaciones en las que el estudiante se encuentra con dificultades o indecisiones. Los factores que componen este proceso de búsqueda de ayuda son: factores personales y factores contextuales. Así, entre los factores personales está el conocimiento del estudiante de los distintos tipos de ayuda y técnicas más apropiadas; soportes físicos (libros, internet,...); otros de carácter social (compañeros, profesores, padres,...); y los factores afectivo-motivacionales (miedo a pedir ayuda, preferencia por el trabajo autónomo,...). Respecto a los factores contextuales tenemos los recursos disponibles (personales y materiales), las normas establecidas, el tipo de tarea y la organización de la actividad del aula y del estudio.

Zimmerman y Martínez-Pons (1986, 1988) señalan que los estudiantes que saben cuándo, cómo, dónde y de quién solicitar ayuda deberían ser más proclives a tener éxito académico que aquellos estudiantes que no buscan ayuda o no lo hacen de forma adecuada; es decir, que la búsqueda de ayuda es un importante recurso estratégico que a disposición de los aprendices autorregulados incrementa la probabilidad de su éxito académico. Aunque existen algunos autores que no están de acuerdo con esta argumentación indicando que la búsqueda de ayuda representa dependencia y no autorregulación. Newman (1994) plantea que este tipo de búsqueda de ayuda difiere de la dependencia en que es selectiva en su extensión y dirigida a una persona que es competente.

García y Pintrich (1994) defienden que los estudiantes podrían presentar un autoesquema de buen estudiante o de mal estudiante, siendo la diferencia la calidad de la búsqueda de ayuda, de forma que el primero busca aprender y dominar el material, mientras que el segundo podría estar buscando ayuda de una forma más dependiente, con el fin de completar la tarea y no el aprendizaje.

Por otro lado, el estudiante puede no saber una respuesta y no querer buscar ayuda, prefiriendo no pedir ayuda por temor a como sus compañeros percibirán la

pregunta y no comprometer su autoestima. De esta manera, Butler (1998) distingue tres razones posibles por las cuáles un estudiante puede evitar la ayuda, dando lugar a cada una de ellas a un tipo de orientación, y que son las siguientes: orientación autónoma, se refiere a la necesidad de autonomía del estudiante y en el dominio independiente; orientación oportunista, se refiere a la creencia del estudiante de que dicha búsqueda de ayuda no facilitaría la resolución de la tarea; y por último, orientación centrada en la capacidad, que se refiere a que el estudiante evite la ayuda debido a que considera una manera de mostrar su incompetencia, lo cual implica una amenaza a su vez a sus propias percepciones de capacidad.

Por lo tanto, la búsqueda de ayuda es un proceso complejo, en el que el estudiante debe tomar decisiones, tener en cuenta factores personales, del entorno y afectivos y motivacionales. Zimmerman y Martínez-Pons (1990) señalan que es importante resaltar que a medida que los estudiantes crecen progresivamente se da una significativa disminución de su confianza en la ayuda adulta, y se encuentra un incremento de la búsqueda de ayuda del profesor, siendo la educación secundaria donde la búsqueda de ayuda de los profesores es la más eminente frente a los padres. Además, estos autores ponen de manifiesto que la confianza en los adultos (generalmente padres) tendía a estar negativamente relacionada con su autoeficacia, mientras que la búsqueda de ayuda en los iguales estaba positivamente relacionada con la autoeficacia. De esta manera, parece que las percepciones de autoeficacia de los estudiantes se desarrollan concurrentemente con el incremento en la independencia de sus padres.

En resumen, la capacidad que posean los estudiantes para manejar estos recursos contextuales (control y gestión del tiempo y lugar de estudio, de la búsqueda de ayuda y del esfuerzo) en sus procesos de estudio les permitirá adaptar su entorno a los objetivos y necesidades, apoyando sus esfuerzos para llevar a cabo las diversas tareas académicas.

3.3. ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

A continuación se desarrolla el concepto y características de las estrategias de automotivación, también denominadas estrategias motivacionales o estrategias de autorregulación motivacional. Seguidamente se explican los tipos de estrategias de automotivación.

3.3.1. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

Las estrategias motivacionales se dirigen hacia la generación y gestión de los motivos y afectos que conducen al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta en el estudiante. El uso de estrategias motivacionales por parte de los estudiantes conlleva consecuencias tanto motivacionales como cognitivas y afectivas, que de forma directa probablemente influirán en su proceso de aprendizaje. Por tanto, definimos las estrategias motivacionales como los procedimientos que los estudiantes utilizan en su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad. Así, es importante señalar que no están tan vinculadas al contenido como en el caso de las

estrategias cognitivas (más dirigidas hacia lo que el estudiante hace, el procesamiento de la materia de estudio y a la planificación, supervisión y regulación de su aprendizaje) ni tampoco con la gestión o apoyo del proceso de aprendizaje propiamente dicho. Sino la utilización de las estrategias motivacionales tiene consecuencias tanto motivacionales como cognitivas y afectivas, que influirán de forma directa en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, este tipo de estrategias ayudarán al estudiante, por ejemplo, a mantener su autoestima o a controlar su ansiedad.

Nos encontramos con dos planteamientos a la hora de abordar los escasos trabajos existentes referentes al estudio de las estrategias motivacionales. Así, por un lado, se presentan aquellos que se derivan de forma directa de los planteamientos motivacionales, estos estudios aportan una visión de conjunto aunque el estudio de dichas estrategias se realice a partir de vertientes con menor nivel de actividad por parte del estudiante. Por otro lado, tenemos otros estudios que se centran en determinados tipos de estrategias motivacionales, como son las estrategias de self-handicapping, pesimismo defensivo, autoafirmación... (p.e. Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Gibson y Sachau, 2000; Midley, Arunkumar y Urdan, 1996; Norem y Cantor, 1986a, b; Urdan y Midgley, 2001), consideradas como comportamientos que les ayuda ha gestionar anticipadamente las consecuencias afectivas que surgen del resultado de sus actuaciones académicas, es decir, son estrategias entendidas como mecanismos de anticipación y protección ante posibles resultados negativos. En estos estudios se presentan un planteamiento más exhaustivo sobre unas determinadas estrategias aunque no proporcionan un planteamiento estratégico general desde el cual contemplarlas, como puede ser el caso del anterior. Eronen, Nurmi y Salmela-Aro (1998) realizaron un estudio longitudinal en el ámbito universitario identificando diferentes tipos de estrategias de logro. Los resultados mostraron que los estudiantes utilizaban uno de los cuatro tipos de estrategias estudiadas, que eran las estrategias de optimismo, pesimismo defensivo, impulsividad y self-handicapping.

Boekaerts (1996) señala la importancia de distinguir entre rasgos personales que representan la inclinación de los estudiantes a comprometerse en el aprendizaje escolar y la sensibilidad selectiva o disponibilidad momentánea de los estudiantes para situaciones específicas de aprendizaje. Así, la disposición momentánea y atención para lograr el dominio, completar una tarea o cumplir una meta de aprendizaje es el resultado de estrategias de motivación aplicadas en situaciones de aprendizaje. Por ello, se puede introducir el componente de estrategias motivacionales en analogía a las estrategias cognitivas (componente 5 en el modelo de seis componentes del aprendizaje autorregulado de Boekaerts, ver Figura 3.2), de forma que estas estrategias operarían directamente sobre el conocimiento de dominio específico y sirven como repertorio de estrategias que se pueden adaptar desde las estrategias de regulación motivacional (componente 6).

Los estudiantes usan las estrategias motivacionales durante sus experiencias de aprendizaje para enfrentarse a sus emociones y motivos que surgen en su aprendizaje, pudiendo ser automatizadas o estar bajo el control del estudiante. Dichas estrategias fomentan estados favorables de compromiso con el aprendizaje o bien ayudan a prevenir eventos no deseables y resultados desfavorables. Autores como García y Pintrich (1994) y Vermunt y Verloop (1999) plantean que la utilización de este tipo de

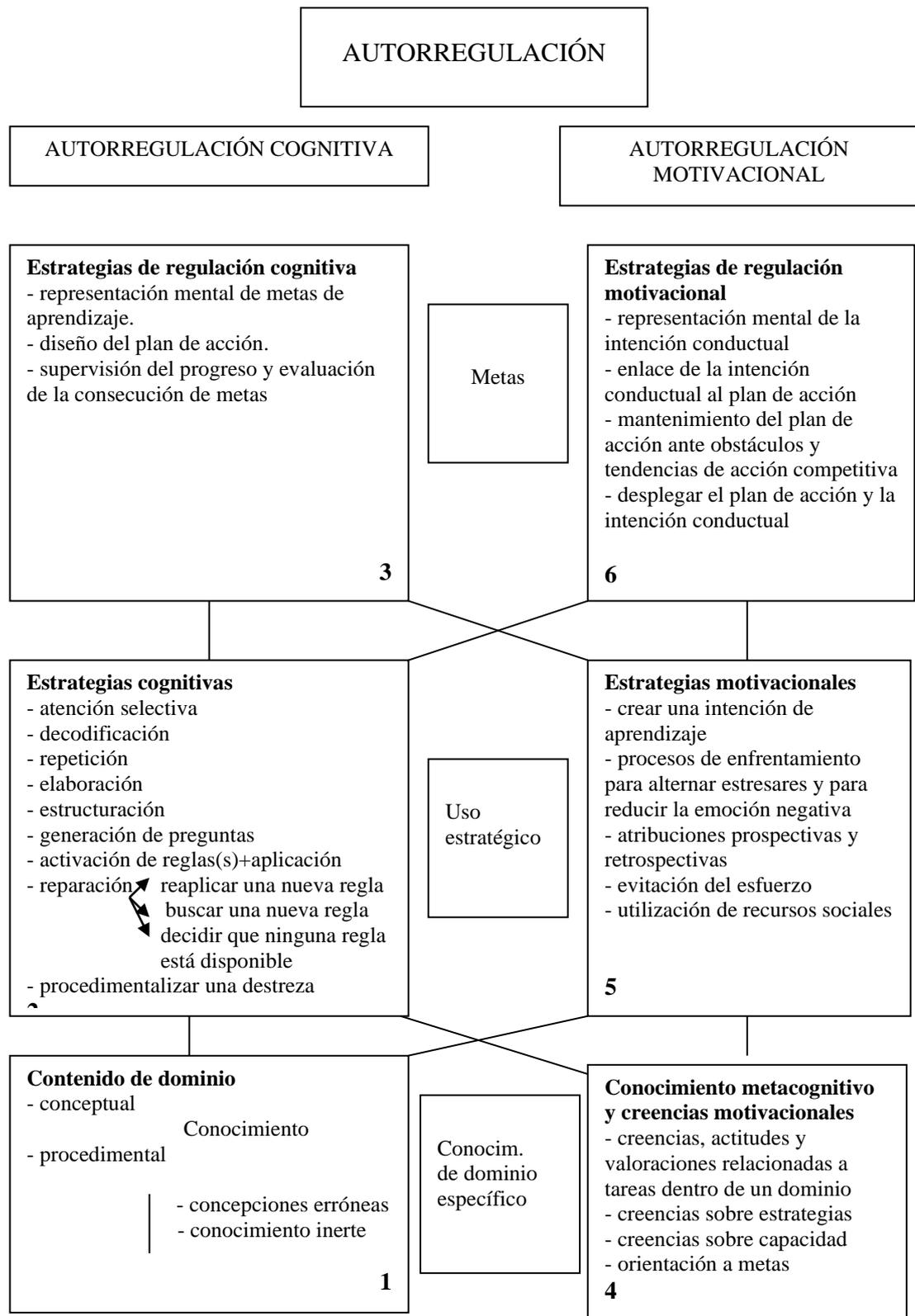


Figura 3.2. Modelo de seis componentes del aprendizaje autorregulado (Boekaerts, 1996, p.103)

estrategias conlleva consecuencias motivacionales, cognitivas y afectivas, que pueden resultar positivas, neutras o negativas para el progreso del proceso de aprendizaje, así cada tipo de estrategia motivacional tiene implicaciones para la conducta de aprendizaje autorregulado.

A continuación desarrollamos los tipos de estrategias de automotivación.

3.3.2. TIPOS DE ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

Teniendo en cuenta distintas aportaciones teóricas e investigaciones realizadas, desarrollaremos la estructura con algunas de las estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar en el transcurso de su proceso de estudio y aprendizaje. Para ello utilizaremos la estructura propuesta por Pintrich y De Groot (1990) en la que se diferencian tres componentes motivacionales: componente de expectativa, componente de valor y componente afectivo.

3.3.2.1. ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON EL COMPONENTE DE EXPECTATIVA

El componente de expectativa está formado por aquellas estrategias motivacionales que el estudiante pone en marcha para favorecer su motivación a través de la activación, defensa o gestión de su propia imagen o autoestima, la realización de determinado tipo de atribuciones o la generación/evitación de expectativas positivas o negativas. Así, podemos clasificarlas en estrategias motivacionales relacionadas al autoconcepto/autoestima y las estrategias motivacionales relacionadas a las expectativas/atribuciones que a continuación exponemos.

a) Estrategias motivacionales relacionadas al Autoconcepto/Autoestima

Las estrategias motivacionales relacionadas al autoconcepto/autoestima integra la estrategia de “self-handicapping” (ponerse obstáculos uno mismo), estrategia de autoafirmación, estrategia de pesimismo defensivo, estrategia de ensalzamiento de los demás y estrategia de anulación de los demás.

- Estrategia de “*self-handicapping*” (ponerse obstáculos uno mismo)

La estrategia self-handicapping se caracteriza por la retirada o reducción del esfuerzo en situaciones de fracaso, creando una cierta ambigüedad atribucional para conseguir proteger la valía personal ante un resultado de fracaso. García y Pintrich (1994) señalan que consiste en la creación de obstáculos para conseguir éxito de cara a mantener la autovalía y los autoesquemas positivos. Los estudiantes que utilizan estas estrategias se caracterizan por tener autoesquemas frágiles de sí mismos en cuanto a su competencia, siendo utilizada esta estrategia para proteger su autoestima cuando detectan que son amenazados sus autoesquemas frágiles (Berglas, 1985). De esta manera, cuando el estudiante tiene unos resultados bajos se deberán más a las circunstancias que a la falta de capacidad (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996).

Los estudiantes utilizan esta estrategia anticipatoria para proteger su autoestima cuando se sienten amenazados. Es decir, que ante una futura situación evaluadora el estudiante elabora sus razones para más tarde poder explicar el posible resultado de su fracaso. Desde el punto de vista teórico, aunque existe un solapamiento al determinar si la estrategia de self-handicapping es una estrategia de autoprotección (el estudiante es capaz) o una estrategia de autopresentación (el estudiante desea parecer capaz ante los demás), nos encontramos con evidencias clara de presentar dicha estrategia como una estrategia de autopresentación. Así, como señala Covington (1992) en su teoría de autovalía la lucha está centrada en huir de ser encasillado como tonto, por lo tanto, el estudiante utilizando esta estrategia pretende mantener una imagen positiva, que también viene determinada por lo que los otros piensan sobre él.

A continuación exponemos algunas de las explicaciones que el estudiante puede utilizar ante una situación evaluadora con un resultado de fracaso. Es decir, que dicha estrategia está relacionada con las atribuciones, pero ésta se realiza con anticipación. Mientras que las atribuciones se realizan posteriormente al éxito o al fracaso. Por lo tanto, la estrategia de self-handicapping se puede presentar de las siguientes maneras:

- En forma de cansancio. El estudiante que atribuye el suspenso en un examen al cansancio, utilizando una atribución causal, pone la excusa que no ha dormido lo suficiente.
- Utilización del esfuerzo. Para la autovalía del estudiante puede tener consecuencias positivas o negativas el gasto de esfuerzo que lleve a cabo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos. Por lo tanto, el estudiante cuando asocia el fracaso a un gran esfuerzo presenta un sentimiento de insatisfacción y baja capacidad, repercutiendo de forma más negativa sobre su autoestima que el fracaso asociado a la falta de esfuerzo. De esta manera, el estudiante puede proteger su autovalía cuando los resultados son negativos ejerciendo de forma deliberada un bajo nivel de esfuerzo (*Underachieving*).
- Implicación en demasiados proyectos. El estudiante se presenta sobrecargado de trabajo dejando para el último momento el estudio o preparación de una actividad (Covington, 1992). Así, consigue justificar su fracaso o en caso de éxito ante la tarea presentada lo atribuye a su capacidad, por lo tanto, percibido por los demás que posee alta capacidad.
- La declaración de síntomas internos, manifestándose en forma de enfermedad o de ansiedad. El estudiante excusará su bajo rendimiento exaltando dichos síntomas (Baumgardner, Lacke y Arkin, 1985; Snyder, Smith, Augelli e Ingram, 1985). Esta técnica se considera menos activa que las otras, siendo más o menos auténtica dependiendo si los hándicaps son reales o simplemente declaraciones o exageraciones (Arkin y Baumgardner, 1985).
- Implicación en tareas extremadamente difíciles. Así, el estudiante puede justificar su fracaso ante la dificultad de la tarea, mientras que si realiza la tarea con éxito podría atribuirlo a su alta capacidad.

Existen varios estudios que han relacionado la estrategia self-handicapping con las variables edad y género. En relación a la variable edad las distintas formas de self-handicapping aparecen de forma más adecuada con estudiantes de educación secundaria y superior que con estudiantes de educación elemental (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996), la explicación se debe a que los estudiantes jóvenes pueden no presentar la

sofisticación cognitiva necesaria para manejar anticipadamente las atribuciones, así como la capacidad necesaria para diferenciar entre capacidad y esfuerzo. Así, la diferenciación entre capacidad y esfuerzo aparece en la adolescencia temprana, entendiendo que covarían entre ellas, de manera que un adecuado rendimiento sin esfuerzo es signo de capacidad, mientras que el fracaso con alto esfuerzo es signo de falta de ella.

Respecto a la variable género los resultados obtenidos en varias investigaciones son que los chicos utilizan dicha estrategia más que las chicas, aunque se presentan determinados por su nivel de rendimiento (García y Pintrich, 1993; Midgley y Urdan, 1995). Así, entre los estudiantes de mayor logro académico fueron los chicos los que presentaron un mayor uso de esta estrategia frente a las chicas, mientras que en los estudiantes con menor logro académico no hubo diferencias (Midgley y Urdan, 1995). Aunque también debemos destacar que existen investigaciones en las que no se han encontrado diferencias en la utilización de la estrategia self-handicapping en relación a la variable género (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996).

Nos encontramos que existen evidencias claras de que la autoestima está relacionada con el uso de estrategias de self-handicapping (Berglas, 1985, García y Pintrich, 1993; Tice, 1991), poniendo de manifiesto que los estudiantes que optan por estrategias de self-handicapping evidencian una baja autoestima (García y Pintrich, 1993; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998). Además, los estudiantes con una baja autoestima se inclinan más a implicarse en estrategias de protección de la valía (Baumeister, Tice y Hutton, 1989). Los estudiantes con una alta autoestima utilizan estrategias self-handicapping para mejorar su imagen ante los buenos resultados, mientras que los estudiantes con baja autoestima los utilizaría para proteger su imagen (Tice, 1991), también nos encontramos con otros estudios que consideran la autoestima como una variable independiente del self-handicapping (Rhodewalt y Hill, 1995).

Por otro lado, el self-handicapping se ha relacionado con una baja utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas y de regulación del aprendizaje y a un autoconcepto académico negativo (García y Pintrich, 1993), así como a la utilización de metas centradas en el yo y actitudes negativas hacia la titulación (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996). Por otra parte, los estudiantes con alto self-handicapping estudiarían menos horas (Murria y Warden, 1990) y, por lo tanto, en general tendrían peores hábitos de estudio que los estudiantes que no utilizan estrategias de self-handicapping (Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998). También se circunscribe la utilización de la estrategia de self-handicapping en torno al bajo rendimiento académico (Berglas y Jones, 1978; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Midgley y Urdan, 1995) y a conductas de engaño en exámenes y trabajos (Anderman, Griesinger y Westerfield, 1998), de esta manera los estudiantes se presentan inquietos ante el posible fracaso, centrándose, en tareas más irrelevantes para crear excusas para poder explicar el posible bajo nivel de rendimiento.

- Estrategia de autoafirmación

La estrategia de autoafirmación surge como reacción a situaciones de fallo y selves negativos, permitiendo al estudiante mantener su autovalía. Steele (1988) sugiere que la estrategia de autoafirmación se utiliza cuando el estudiante experimenta una

evaluación negativa de sí mismo en una determinada tarea, buscando posteriormente una evaluación positiva, también de sí mismo, en otra tarea igualmente válida. El efecto negativo surgiría si el estudiante no dispusiese de otros autoesquemas de los cuales extraer evaluaciones positivas sobre sí mismo. De esta forma, el estudiante utilizando esta estrategia activa las dimensiones positivas del yo y se obvia las negativas. Por ejemplo un estudiante que ante la amenaza de una autoimagen académica muy negativa, debido a sus malas calificaciones en matemáticas, intenta reactivar el interés por otras áreas de su yo, las cuales les ofrecen una imagen más positiva, como por ejemplo el baloncesto, así como consecuencia elimina relativamente el interés por la materia académica en la que presenta un bajo rendimiento, provocando un descenso de la motivación hacia dicha materia escolar.

El estudiante al utilizar la estrategia de autoafirmación pierde la motivación intrínseca por determinadas tareas académicas, lo que conlleva la utilización de estrategias de tipo memorístico y repetitivas. Por lo tanto, se genera un aprendizaje sin ningún grado de significatividad.

- Estrategia de pesimismo defensivo

La estrategia de pesimismo defensivo se origina por la activación de autoesquemas negativos, incluyendo un alto esfuerzo. El estudiante presenta bajas expectativas de éxito ante sus tareas, a pesar de disponer de experiencias pasadas de éxitos. Esta estrategia es anticipatoria al igual que la estrategia self-handicapping. Así, cuando el estudiante utiliza esta estrategia activa un autoesquema negativo (por ejemplo, “*esta tarea es muy difícil para mí*”) que le sirve para motivarse obligándose a ejercer una mayor cantidad de esfuerzo de cara a paliar esas bajas expectativas. Los estudiantes a través de las expectativas negativas y la ansiedad expresadas incrementan sus esfuerzos y de esta forma buscan conseguir buenos resultados (Cantor, 1990; Norem y Cantor; 1986b; Martín, Marsh, Williamson y Debus, 2003). Además, se caracterizan por su escasa afectividad positiva cuando se enfrentan ante un desafío, a pesar de lo cual muestran una planificación de la tarea más racional que en el caso de otras estrategias motivacionales (Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998), también se caracterizan por sus quejas y protestas sobre lo poco preparados que están y lo difícil que es la tarea, por el alto nivel de esfuerzo que realizan, sus resultados por encima de la media y la consideración del entorno como competitivo (García y Pintrich, 1994).

- Estrategia de ensalzamiento de los otros

La utilización de este tipo de estrategia se refiere a la intención del estudiante de proteger su imagen atribuyendo sus malos resultados no a su baja capacidad o esfuerzo, sino a que algunos o todos sus compañeros son muy capaces académicamente. De esta manera, el estudiante elogia las cualidades de los otros. La estrategia de ensalzamiento de los otros se asocia con los estudiantes que se orientan a metas de rendimiento, que para que no se cuestione su capacidad, adoptan una estrategia menos adaptativa pero que le vale para proteger su imagen.

- Estrategia de anulación de los otros

La estrategia de anulación de los otros consiste en negar o minimizar las capacidades de los otros, lo contrario que la estrategia anterior que ensalzaba las cualidades de los demás compañeros. El estudiante al utilizar la estrategia de anulación de los demás no valora, minimiza o simplemente ignora los buenos resultados de sus compañeros, sus cualidades y aportaciones. Así, en todo momento intenta evitar las comparaciones con los otros en la que su imagen saldría perdiendo para, de esta manera, seguir viéndose un estudiante capaz.

b) Estrategias motivacionales relacionadas a las Expectativas/Atribuciones

Las estrategias motivacionales relacionadas a las Expectativas/Atribuciones integran las estrategias de generación de expectativas positivas, estrategia de sandbagging, estrategia atribucional interna/externa, que a continuación abordamos.

- Estrategia de generación de expectativas positivas

La utilización de esta estrategia por parte del estudiante supone la generación de pensamientos y creencias que le aproximen al éxito en la tarea. Los referentes a los que recurre el estudiante son: las experiencias personales en las que sí tuvo éxito, las características de la propia tarea y sus propias características tanto referidas a sus capacidades cognitivas como a la capacidad de esfuerzo. El pensamiento que puede generar el estudiante que aglutina los tres referentes citados antes son: *“Este tipo de tareas no son difíciles para mí, de hecho en otras situaciones parecidas trabajé duro y las resolví muy bien”*. De esta manera, en el estudiante se desarrolla un sentimiento optimista para enfrentarse a la nueva tarea, invirtiendo y gestionando mejor los recursos cognitivos, motivacionales y conductuales. Es decir, el estudiante genera creencias y pensamientos que le aproximen al éxito, como por ejemplo, las necesidades de aprendizaje e interés por determinado tema o contenido (Mupinga, Nora y Yaw, 2006).

- Estrategia de sandbagging

A través de la utilización de esta estrategia el estudiante pretende mostrar un bajo nivel de su capacidad, aunque el estudiante confía en sí mismo, busca generar en los demás bajas expectativas sobre su posible rendimiento. Gibson y Sachau (2000) consideran que este tipo de estrategias generan en los estudiantes quejas de su capacidad o de su posible nivel de rendimiento; además, de poder provocar errores y bajo nivel de rendimiento con la intención de deteriorar las expectativas que los demás tengan sobre él.

- Estrategia atribucional interna/externa

Este tipo de estrategia se relaciona con una de las tres dimensiones causales (el locus, la estabilidad y la globalidad) que han propuesto Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalky y Seligman (1982) sobre las atribuciones, en concreto con el *locus*, para hacer referencia a si el estudiante considera el resultado obtenido como fruto de una causa interna o externa, afectando tanto a las cogniciones y sentimientos relacionados con el yo (autoestima, autoconcepto, autoeficacia, etc.).

El estudiante que utiliza la estrategia atribucional interna atribuye su resultado de éxito o fracaso al esfuerzo utilizado, asumiendo sus responsabilidades. Así, cuando el estudiante obtiene un mal resultado le permite saber si ha hecho una utilización inadecuada de las estrategias y del esfuerzo, llevándole a rectificar su conducta de aprendizaje.

Mientras que el estudiante que utiliza la estrategia de generación de atribuciones externas asocia los pensamientos y expectativas sobre los resultados que puede obtener a una causa externa a él. De esta manera, el estudiante afronta la tarea de forma optimista y sin tener que invertir mayores esfuerzos, debido a que el resultado puede ser exitoso; por otro lado, si el resultado es negativo no toma responsabilidades, debido a que las causas podrían ser consideradas como externas y ajenas a su propio control. Las causas que podrían propiciar un buen resultado serían la dificultad, la suerte, el profesor, entre otros. Podemos decir que estamos hablando de un estudiante metacognitivamente inmaduro e incapaz de autorregular su propio proceso de aprendizaje, puesto que sí se responsabiliza de su éxito pero no de su fracaso. Así, el fracaso no se convierte en una oportunidad para mejorar su competencia, debido a que no se percata que su fracaso supone una inadecuada utilización de las estrategias de aprendizaje y/o de que el esfuerzo pueda intensificar su capacidad de autorregulación. Si no que puede considerarse competente considerando las causas como externas y ajenas a su propio control. Por lo tanto, es necesaria la falta de percepción de control por parte del estudiante para que realice mayores esfuerzos ante el fracaso.

3.3.2.2. ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON EL COMPONENTE DE VALOR

El componente de valor aglutina las estrategias motivacionales utilizadas por el estudiante para favorecer su motivación a través del establecimiento de intereses y valores o de la gestión de sus metas académicas. Así, tenemos las estrategias motivacionales relacionadas al interés/valor y las estrategias motivacionales relacionadas al establecimiento de metas.

a) Estrategias motivacionales relacionadas al interés/valor

Las estrategias motivacionales relacionadas al interés/valor agrupa a las siguientes estrategias: estrategia de exaltación del valor de utilidad, estrategia de exaltación del valor de consecución, estrategia de exaltación del valor intrínseco o de interés, estrategia de valoración del coste, estrategia de implicación en la tarea.

- Estrategia de exaltación del valor de utilidad

Este tipo de estrategia consiste en resaltar aquellas aportaciones de la tarea que pueden resultar beneficiosas para su futuro académico o profesional. Así, el estudiante genera o intensifica los recursos cognitivo-motivacionales que se le exija para la realización de la tarea, generando pensamientos como: *“El aprender a resolver ejercicios como este es muy importante si quiero estudiar Periodismo, así que tengo que esforzarme”*.

- Estrategia de exaltación del valor de consecución

El estudiante al utilizar la estrategia de exaltación del valor de consecución genera pensamientos y creencias positivas sobre si la tarea que va a desarrollar le permitirá confirmar sus capacidades, bien de forma general o sobre un tipo de actividad o ámbito en particular que tenga valor para él. Así, los pensamientos que se generan en el estudiante son, por ejemplo: *“Si hago bien este trabajo demostraré a todos que en Lengua soy muy buena”*.

- Estrategia de exaltación del valor intrínseco o de interés

Este tipo de estrategia tiene una clara orientación al aprendizaje. Aunque presenta relaciones con las dos estrategias anteriores. La diferencia con la primera está en que el interés o el valor es interno, y la diferencia con la segunda es que, aunque en ambas el interés o el valor es interno, la estrategia de exaltación del valor de consecución pretende demostrar sus capacidades, mientras que en esta estrategia está más centrado en el aprendizaje. Los pensamientos generados por estos estudiantes son: *“este tipo de tareas que me suele agrandar, así que voy a dedicarle el tiempo que sea necesario”*, destacando el interés, novedad, desafío o curiosidad que le ofrece la tarea. Otra característica de la estrategia de exaltación del valor intrínseco o de interés es que establece pensamientos o metas que el estudiante puede alcanzar a corto plazo, por lo tanto, tienen mayor capacidad para activar los recursos necesarios para desarrollar adecuadamente las tareas académicas. Así, esta estrategia se presenta como una estrategia motivacional de gran relevancia para el desarrollo de un adecuado proceso de aprendizaje.

- Estrategia de valoración del coste

En este tipo de estrategia el estudiante genera pensamientos que establece la adecuación del coste (en términos de tiempo, trabajo y esfuerzo) que supone la realización de una tarea en función de las consecuencias que le reportará. Así, el estudiante antes de comenzar la tarea realiza este tipo de conducta, aunque cuando no ha valorado adecuadamente el coste de la tarea lo tendrá que hacer durante la realización de la tarea. Los pensamientos que genera el estudiante con este tipo de estrategia es, por ejemplo: *“Este tipo de tareas no suele ocupar mucho tiempo así que vale la pena intentar concentrarme para hacerla bien”*.

- Estrategias de implicación en la tarea

La aplicación de esta estrategia requiere generar pensamientos y conductas que utiliza como forma de aproximación o de interés en la tarea. La aproximación o interés hacia la tarea viene determinada por dos razones: la que se genera a partir de la gestión de la propia tarea y la que procede de la gestión de los recursos disponibles. Respecto a la gestión de la propia tarea el estudiante organiza la realización de la tarea como una primera forma de aproximarse a ella; selecciona los aspectos que más le gustan para comenzar la tarea. Por otra parte, la implicación en la tarea a través de la gestión de recursos puede comenzar en la gestión del esfuerzo, al forzar al sentarse y comenzar la tarea, y así mediante la realización del trabajo le llevará a plantearse retos y tener interés en la implicación de la tarea. Así, los estudiantes expertos presentan este tipo de

cognición, en el que las experiencias previas son la base para saber que esa actividad les va a permitir descubrir alicientes propios de la tarea.

Además, a continuación presentamos otros ejemplos de implicación y aproximación a la tarea como pueden ser: el uso de la utilización de emplazamientos adecuados para el estudio, la búsqueda de ayuda y gestión del tiempo, el hacer referencia a la tarea en conversaciones con sus padres o amigos, entre otros.

b) Estrategias motivacionales relacionadas al establecimiento de metas

En las estrategias motivacionales relacionadas al establecimiento de metas tenemos la estrategia de establecimiento de metas académicas.

- Estrategia de generación de metas

El tema de las orientaciones de metas y su clasificación hemos profundizado en el capítulo anterior. Aunque es oportuno aquí considerar la generación de metas como una variable estratégica que en cierta manera puede disponer el estudiante.

Así, esta estrategia se utiliza como pensamientos e intenciones que el estudiante puede autoestablecerse en relación con una tarea académica, pueden diferenciarse en función de los distintos tipos de orientaciones a meta. De acuerdo a la clasificación de metas propuesta por Skaalvik (1997) podemos diferenciar cuatro estrategias de generación de la meta: la estrategia de generación de la meta de tarea (aprendizaje), estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego, la estrategia de generación de meta de autoderrota del ego y la estrategia de generación de la meta de evitación del esfuerzo. La primera estrategia hace referencia al desarrollo de los intereses del estudiante en su estudio, el aprendizaje de cosas nuevas, gratificantes, o el mejorar sus capacidades y habilidades. El segundo tipo de estrategias consiste en la intención por parte del estudiante de parecer mejor que los demás, obtener calificaciones más altas y demostrar sus capacidades y habilidades. El tercer tipo de estrategia hacer referencia a la conducta de evitar quedar mal o parecer poco capacitado ante los demás (compañeros, padres, profesores). Por último, la estrategia de generación de la meta de evitación del esfuerzo consiste en que el estudiante procura invertir el menos esfuerzo posible en la realización o aprobación de determinadas tareas. Por otro lado, es importante señalar que el estudiante no tiene que sólo utilizar un tipo de orientación de meta, sino que puede combinarlas de acuerdo a sus intereses.

3.3.2.3. ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON EL COMPONENTE AFECTIVO

Por último, el componente afectivo aglutina las estrategias que utiliza el estudiante para generar, evitar o controlar afectos que se pueden relacionar con su aprendizaje y las tareas que debe de llevar a cabo. Dentro de estas estrategias tenemos las siguientes: estrategia de control de la ansiedad, estrategia de valoración, estrategia de comparación, estrategia de engaño y estrategia de distanciamiento.

- Estrategia de control de la ansiedad

Para definir este tipo de estrategia debemos diferenciar entre ansiedad como estado (reacción transitoria producida como respuesta a determinados estímulos) y la ansiedad como rasgo (característica relativamente estable de producir este tipo de respuesta). Así, la utilización de esta estrategia hace referencia al primer tipo que el estudiante utiliza en situaciones de importancia, como por ejemplo los exámenes o tareas difíciles para evitar ponerse nervioso. Entre las técnicas más utilizadas están: control de la respiración, la relajación o hablarse a sí mismo (nivel más conductual) o la generación de pensamientos positivos o relajantes y la evitación de los negativos (nivel más cognitivo).

- Estrategia de valoración

La estrategia de valoración consiste en la consecución por parte del estudiante de elogios para procurar su satisfacción y orgullo, sobre su capacidad, esfuerzo o trabajo, o por otro lado, el evitar valoraciones negativas que pueda recibir, y por tanto evitar la frustración, tristeza o culpabilidad. Los estudiantes que utilizan esta estrategia se caracterizan por hacer preguntas, plantear preguntas sobre su actividad académica o sobre su rendimiento, para poder recibir halagos. Pero en la situación en la que el estudiante no pueda recibir halagos de los demás puede ser él mismo quien los realice sobre su capacidad, esfuerzo o trabajo, dándose recompensas (descanso, comida,...), utilizando así la estrategia de autorrefuerzo.

Las valoraciones externas que recibe el estudiante pueden ser establecidas de forma intencional, teniendo en cuenta las experiencias previas en las que dicho refuerzo ha tenido lugar. Por otra parte, la interpretación de la valoración recibida está en función de la fuente de origen (padres, profesor, compañeros o el propio alumno), variando el grado de satisfacción y orgullo dependiendo el grupo de origen, de la novedad y de la significatividad de la figura emisora.

- Estrategia de comparación

El estudiante que utiliza esta estrategia se caracteriza por estar más orientado a una meta de rendimiento, comparando su rendimiento con el de sus compañeros más que tener en cuenta sus resultados alcanzados por él mismo. Así, el estudiante obtiene sentimientos de satisfacción, valía y orgullo, cuando se compara con estudiantes en el que su rendimiento es superior, mientras que evita compararse con estudiantes con un rendimiento inferior, con el objetivo de evitar sentimientos de vergüenza, culpabilidad, enfado o frustración.

- Estrategia de engaño

Este tipo de estrategia, al igual que la anterior, predomina en estudiantes orientados a la meta de rendimiento y que tienen como principal referente la comparación del rendimiento con sus compañeros, no su propio rendimiento. Para ello, el estudiante despliega diversas formas de engaño, como puede ser: la preparación de exámenes, temas y trabajos o la expresión de atribuciones de sus buenos resultados a factores externos.

- Estrategia de distanciamiento

La utilización de la estrategia de distanciamiento consiste en procurar ignorar o pensar en otros temas que le alejan de las situaciones o pensamientos que generan en él ciertos estados afectivos negativos, como pueden ser la vergüenza, enfado, culpabilidad o frustración.

A modo de conclusión, podemos plantear la necesidad por parte del estudiante en desarrollar estrategias automotivacionales para gestionar y optimizar su proceso de aprendizaje. Varias investigaciones demuestran que los estudiantes motivados se comprometen e involucran más en la tarea y en el proceso de aprendizaje. Se considera que para el desarrollo de estudio y aprendizaje autónomo y eficaz hemos de proporcionar estrategias instruccionales que aglutinen tanto el ámbito cognitivo, conductual y afectivo-motivacional. Los estudiantes más exitosos se caracterizan por el grado de autorregulación y uso de las estrategias de aprendizaje. Entre las estrategias motivacionales más utilizadas por los estudiantes son las que relacionan los contenidos de estudio con su utilidad, con la experiencia, con el manejo de las emociones, entre otras. Por lo tanto, el estudiante es un sujeto activo, que puede gestionar su propia motivación y afectividad, incidiendo en su propio proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO IV. SÍNTESIS TEÓRICA

En el estudio de la motivación humana nos encontramos con variedad de significados que se le asignan al término *motivación*, pues se asocia a fenómenos tan diferentes como impulsos, incentivos, expectativas, voluntad, intereses, metas o atribuciones.

En el campo de la educación nos encontramos que el término *motivación* tampoco se emplea bajo una terminología consensuada, utilizándose con mayor frecuencia las siguientes formas: motivación académica, motivación escolar, motivación en educación, motivación de los estudiantes, motivación y rendimiento, motivación y aprendizaje, motivación para el aprendizaje y motivación para el logro (González Fernández, 2005). Lo anterior bien puede ser debido a que la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos sin que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento haya conseguido explicar e integrar totalmente los distintos planteamientos. No obstante, a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p. e., Ball, 1988, 1998; Bueno, 1995; Good y Brophy, 1983; McClelland, 1989); es decir, aquello que activa una determinada conducta, en un sentido determinado, así como la persistencia necesaria para alcanzar el objetivo planteado.

Maehr (1982) define la motivación en base a una serie de conductas concretas que se pueden agrupar en: dirección, persistencia, continuidad, acción y nivel de actividad.

La importancia de la motivación académica se pone de manifiesto cuando hacemos una revisión y estudio de la diversidad de teorías que han intentado abordar su estudio (p.e., las teorías de expectativa x valor de Atkinson, 1964 y McClelland, 1965; metas de Dweck, 1986 y Nicholls, 1984; autoeficacia percibida de Bandura, 1977; autovalía de Covington, 1984; atribucional de Weiner, 1985; control percibido de Skinner y col., 1993, p. e. Skinner y Belmont, 1993) abordados en capítulos anteriores. En su conjunto, podemos destacar que hacen referencia de forma más relevante a los siguientes constructos: el autoconcepto, las atribuciones causales y las metas de aprendizaje. De esta manera, la interrelación de estas y otras variables próximas condicionarán la motivación académica del estudiante.

En este sentido, también es de destacar el planteamiento de Pintrich y De Groot (1990) el cual posiblemente es el que obtiene una mayor difusión y repercusión en la actualidad. Estos autores proponen tres componentes de la motivación, que son los componentes de expectativas, valor y afecto. El componente de expectativas incluye las creencias del estudiante sobre su capacidad para desarrollar una tarea, e implicaría la respuesta a “¿Puedo hacer esta tarea?”. El componente de valor incluye las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea y, a través de él, se daría respuesta a la pregunta “¿Por qué estoy haciendo esta tarea?”. Y finalmente,

el componente afectivo, el cual incluye las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea y que respondería a la pregunta “¿*Qué sientes en esta tarea?*”.

Cabe indicar que el constructo de atribuciones causales, anteriormente indicado como una variable determinante de la motivación académica, y el componente afectivo, propuesto por Pintrich y De Groot estarían muy relacionados, como consecuencia de que los patrones de atribución causal están determinados por las consecuencias afectivo-emocionales que conlleva el desarrollo de la tarea, además de los éxitos y fracasos obtenidos (Teoría Atribucional de la Motivación de Logro de Weiner).

En definitiva la motivación es el proceso que nos dirige hacia el objetivo o a la meta de una actividad, que la propicia y la mantiene. Por lo tanto, la motivación es algo inferido y que se ve influido tanto por las circunstancias que rodean el comportamiento como por sus antecedentes y consecuentes.

Actualmente uno de los factores más relevantes a la hora de incidir en el tema del éxito académico es la motivación, definida, como hemos señalado antes, en relación al proceso que activa una determinada conducta, en un sentido determinado, así como la persistencia necesaria para llegar a la meta propuesta.

De esta manera, es muchas ocasiones, tanto por parte de los profesores como de los padres, se intenta motivar, resaltando la importancia que tiene el esfuerzo, para conseguir una buena educación que determinará en gran medida el futuro profesional, personal y social del estudiante. Así, de esta manera es importante tener muy claro como abordar el tema de la motivación académica para que no se quede en meros intentos.

Por ello, la motivación académica se debe de abordar desde planteamientos científicos que sirvan de base, y que por tanto, proporcionen rigurosidad a nuestras investigaciones. Se procurará evitar situaciones que supongan un incremento de ansiedad, llegando a perjudicar el aprendizaje del estudiante, teniendo claro que las metas vagas o lejanas no se pueden utilizar para optimar sus procesos de aprendizaje. En base a lo anteriormente indicado, se puede entender por motivación académica la actitud que tiene el estudiante hacia la escuela, de una forma general, y hacia las tareas que en ella se desarrollan, de una forma más específica. Esta actitud, cuando es la adecuada, activa las conductas y la persistencia necesaria para alcanzar un determinado objetivo. De esta manera, un alumno motivado pondrá en funcionamiento estrategias eficaces para conseguir unos resultados más adecuados y a más largo plazo, así como mantener su implicación en la tarea. Por lo tanto, es preciso que los planteamientos del profesional de la educación partan del conocimiento de la motivación del alumno, lo cual le permitirá desarrollar estrategias instruccionales adecuadas.

Tradicionalmente la motivación de los estudiantes se planteaba desde una perspectiva externa, en la cual el principal protagonista era el profesor. Desde esta perspectiva la función del profesor es crear las condiciones instrumentales que favorezcan la motivación de los estudiantes, por ejemplo las relaciones en el aula entre profesor y alumnos. Posteriormente, el estudio de la motivación de los estudiantes se plantea desde una perspectiva interna, en la cual el principal protagonista es el propio estudiante, estudiándose desde ella cuáles son las variables que influyen en su motivación.

Recientemente, a partir de la década de los ochenta, la intervención educativa considera de forma conjunta ambas perspectivas, se plantea la necesidad de tratar de forma conjunta los componentes cognitivo-motivacional, considerándose que la disposición afectivo-motivacional influye en el funcionamiento cognitivo y éste, a su vez, influye en la motivación del que aprende. Así, los planteamientos del profesional de la educación han de partir del conocimiento de los distintos tipos de posibilidades y metodologías instruccionales, de las características motivacionales del alumno, la autorregulación de su propia motivación y la interacción de todo ello con las variables del contexto.

De esta manera, en la década de los noventa se incorpora la perspectiva contextual en los planteamientos motivacionales, e investigaciones recientes argumentan que los microsistemas individuales deben ser examinados en relación a la motivación académica. Desde estos nuevos planteamientos se cuestiona la teoría motivacional tradicional, la cual se centraba en orientaciones y creencias motivacionales generales, surgiendo la necesidad de estudiar cómo los factores contextuales (como pueden ser el tipo de actividades, entornos, padres, compañeros, profesores, entre otros) favorecen la motivación de los estudiantes.

Así, en estos nuevos modelos que integran ambos componentes cognitivo-motivacional también se estudian las variables de contexto, especialmente aspectos instruccionales, en el cual se produce el aprendizaje, siendo las variables motivacionales las que determinan las cogniciones y pensamientos de los estudiantes, y éstos su rendimiento, aun considerándose la existencia de relaciones recíprocas entre algunas de estas variables, como es el caso del autoconcepto y el tipo de atribuciones con respecto al rendimiento académico.

Por otra parte, debemos tener presente cuáles son las consecuencias de todo ello, qué consideramos importante. Así, por un lado tenemos las razones académicas y por otro las personales. En el aspecto académico, la motivación se ha considerado un importante determinante en la calidad de los procesos que el estudiante pone en funcionamiento en el transcurso de su aprendizaje, que al mismo tiempo, establece su influencia sobre el nivel de rendimiento académico. Por otro lado, en el aspecto personal, la motivación redundará en el bienestar general del estudiante. De esta manera, el trabajo que lleve a cabo será una fuente de satisfacción a lo largo de su vida, aunque pueda desarrollar en ocasiones tareas que no sean de su agrado, pero evitando situaciones de ansiedad. Por otra parte, desde el contexto escolar en los programas de intervención en la escuela y familia se trabaja el entrenamiento en motivación escolar desde una perspectiva social, necesarios para que el estudiante ponga en marcha determinados procesos y conductas, tenga un grado adecuado de implicación, de esfuerzo y persistencia en sus tareas.

Además, de la necesidad de que el estudiante esté motivado en su proceso de aprendizaje, creemos que para optimizar dicho proceso de aprendizaje de los estudiantes es importante trabajar con los estudiantes estrategias instruccionales que agrupen tanto el ámbito cognitivo como el conductual y afectivo-motivacional. Aunque debemos tener en cuenta que el ámbito afectivo-motivacional es el menos desarrollado, tanto a nivel teórico como práctico.

Teniendo en cuenta los estudios que relacionan los componentes cognitivo-motivacionales que ponen de manifiesto que los estudiantes motivados intrínsecamente están más interesados, siendo los que con mayor probabilidad pondrán en juego una mayor cantidad de recursos de autorregulación que aquellos estudiantes que no se sienten a gusto y que tengan una motivación externa. Por lo tanto, además del componente cognitivo y conductual también debemos de tener en cuenta el componente motivacional, pues éste permitirá el óptimo desempeño de los anteriores componentes, elicitando cogniciones y emociones positivas.

En relación al componente motivacional es necesario el estudio de los componentes y variables como son: el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, el valor de la materia, las concepciones del aprendizaje, el tipo de atribuciones realizadas, las actitudes hacia la educación o la materia, la ansiedad, las creencias de control del aprendizaje... y las metas académicas. Siendo las metas académicas las que sirven de nivel intermedio, más próximas al componente cognitivo, puesto que las metas académicas configuran un patrón integrado de dichas variables motivacionales que producirán las intenciones del comportamiento del estudiante.

Como hemos tratado en el capítulo dos, el estudio de las metas académicas ha presentado múltiples clasificaciones. Una de las clasificaciones realizadas en las primeras investigaciones es la de: meta de aprendizaje (*learning goal orientation*) y meta de rendimiento (*performance goal orientation*). Los estudiantes orientados a la meta de aprendizaje están interesados en el aprendizaje en sí mismo, mientras que los estudiantes orientados a la meta de rendimiento están interesados en conseguir juicios favorables sobre su competencia, permitiendo la adopción de distintos patrones de conducta y pensamiento, que de forma clara repercuten en distintos niveles de rendimiento académico.

A partir de las clasificaciones de metas académicas estudiadas consideramos que la clasificación de metas académicas ha de distinguir, la meta de aprendizaje, la meta de logro, la meta de aproximación a la ejecución, la meta de evitación de la ejecución y la meta de evitación del trabajo (u otras clasificaciones con similares características aunque con distinta nomenclatura). Así, se plantea en la clasificación más tradicional la distinción entre las metas de aproximación al logro del éxito y las metas de evitación del fracaso, con las más recientes distinciones entre las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento, y la dicotomización de la meta de refuerzo social y a la vez que incorpora la meta de evitación del trabajo, que no siempre se ha tenido en cuenta.

De esta manera, se presentan tres formas de aproximación al aprendizaje –una meta de aprendizaje, una meta de logro y una meta de aproximación a la ejecución- y dos metas de evitación- una meta de evitación de la ejecución (o autofrustración del ego) y una meta de evitación del trabajo-.

Tradicionalmente se consideró que la adopción de un tipo de meta imposibilitaba la adopción de otro tipo de meta (p.e., aprendizaje-rendimiento), así la adopción de los tipos de metas eran excluyentes. Actualmente, la adopción de los tipos de metas deja de contemplarse como excluyente para considerarse más complementarias. Es por ello, que un estudiante puede adoptar una meta de aprendizaje y, a la vez, una meta de

rendimiento, de esta manera, su satisfacción viene dada por la obtención de un rendimiento óptimo y la aprobación por parte de los demás ante su demostración de competencia. Por lo tanto, nos encontramos en la literatura la existencia de limitaciones de determinadas técnicas estadísticas (correlaciones y análisis factorial) que de partida no permiten la complementariedad de los distintos tipos de metas, resultando mutuamente excluyentes entre sí. Por ello, se considera más enriquecedora la utilización de técnicas tales como el cluster analysis que permite que un mismo individuo adopte una o más metas de su aprendizaje, constituyéndose de esta forma subgrupos de estudiantes que despliegan distintos patrones de características.

Desde la perspectiva de estudio de múltiples metas podemos destacar las siguientes consecuencias: en primer lugar, el estudio de las metas académicas es más complejo de lo que se podía pensar, ya que un estudiante que adopta un tipo de meta puede, en función de las características contextuales y de la tarea, inclinarse por la adopción de otros tipos de meta que respondan de forma más adecuada a sus pretensiones, preferencias y exigencias contextuales, e incluso abandonar la primera si esas variables lo exigen. Y en segundo lugar, teniendo en cuenta la anterior, el estudiante de forma consciente o inconsciente ajusta sus intenciones y realiza distintas elecciones en función de sus pretensiones y del contexto que le rodea, de esta manera el estudiante autorregula su aprendizaje, considerándose desde esta perspectiva que el buen aprendiz no es tanto el que adopta una meta de aprendizaje (motivación intrínseca), sino aquel que es capaz de adoptar esta meta de aprendizaje y además adaptarse a las exigencias del contexto concreto. Podemos decir que en este aspecto de las metas conecta en mayor medida con el componente cognitivo y en especial con la autorregulación del aprendizaje.

De esta manera podemos decir que, como hemos señalado en el capítulo dos, según distintos investigadores el tipo de meta adoptada por el estudiante influirá en su funcionamiento cognitivo y metacognitivo, así como en su gestión de los recursos/apoyo. Por lo tanto, los estudiantes orientados al aprendizaje se comprometerán con mayor probabilidad en actividades autorreguladas, desplegando una mayor cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas, especialmente de planificación, supervisión y regulación (más propiamente autorregulatorias), así como una mayor gestión de recursos, que aquellos orientados al rendimiento.

Pero desde la perspectiva de múltiples metas se ha propuesto que los estudiantes que adoptan metas múltiples, tanto metas de aprendizaje como metas de rendimiento, se adaptarán mejor a los procesos de aprendizaje que aquellos que adoptan de forma predominante metas de rendimiento e incluso que aquellos que adoptan de forma predominante metas de aprendizaje.

Los datos proporcionados en las distintas investigaciones realizadas afirman la superioridad de la adopción tanto de altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento como de altas metas de aprendizaje y bajas de rendimiento sobre la adopción de metas altas de rendimiento y bajas de aprendizaje como de bajas de rendimiento y bajas de aprendizaje. Aunque podemos señalar que cuando se comparan en diversas investigaciones los resultados de la adopción de altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento con la adopción de altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento, se destaca, de forma general, que ambas obtienen los más altos niveles

tanto en las variables motivacionales como en las estratégicas, favoreciendo las diferencias no significativas a uno u a otro en función de la investigación que tomemos como referencia.

Aunque en varias investigaciones se encuentran diferencias significativas entre ambas orientaciones, así en la meta de rendimiento se diferencia una meta de logro y un componente de refuerzo social, los resultados demuestran que pese a que los estudiantes con metas de aprendizaje altas y de logro medias informan de valores significativamente mayores en la utilización de estrategias de aprendizaje que los estudiantes con metas altas tanto de aprendizaje como de logro, son estos últimos, quienes informan de un rendimiento académico significativamente mayor. Aunque es importante señalar que en estas investigaciones no se había considerado los distintos tipos de estrategias.

Los resultados de otras investigaciones que en su línea de trabajo diferencian estrategias cognitivas y metacognitivas, señalan que los estudiantes orientados tanto a altas metas de rendimiento como altas de aprendizaje informan de una mayor utilización de estrategias cognitivas y un mayor rendimiento académico, que aquéllos que adoptan altas metas de aprendizaje y bajas de rendimiento. De todas maneras, la investigación en otros componentes de autorregulación del aprendizaje como la gestión del esfuerzo, tiempo, lugar y búsqueda de ayuda, podrían matizar en mayor medida las diferencias entre estas dos orientaciones motivacionales.

Así, es necesario optimizar la motivación de los estudiantes, pero no debemos olvidarnos de facilitarles estrategias motivacionales para poder llevar a cabo el aprendizaje. Así, el estudiante puede desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo e independiente. Para ello, los objetivos planteados en el aprendizaje tienen que ser próximos, específicos y con un grado adecuado de dificultad; la evaluación realizada debe ser formativa; el profesor debe transmitir implícitamente la idea de valía y capacitación para el aprendizaje; y además, la educación debe favorecer la autonomía y la orientación de los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje. Así, la motivación académica determina el grado de compromiso del estudiante, el deseo de aprender, los esfuerzos desplegados, la perseverancia y la reacción de satisfacción y disfrute.

Por lo tanto, para que los estudiantes aprendan a aprender es necesario enseñarles a autorregular su aprendizaje, a través de las estrategias oportunas. El profesor debe dominar saberes de aquellas técnicas más adecuadas para procesar en cada uno de los procesos y estrategias de información y los conocimientos de su materia. Los estudiantes utilizan las estrategias motivacionales durante sus experiencias de aprendizaje, con el fin de enfrentarse o favorecer las emociones y motivos que existen en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes que están motivados se caracterizan porque dichas estrategias están automatizadas y, por lo tanto, bajo su control, permitiendo crear estados favorables de compromiso con el aprendizaje. Por lo tanto, la utilización de cada una de las estrategias motivacionales tiene claras repercusiones en la conducta de aprendizaje. Los estudiantes al utilizar las estrategias motivacionales ponen en funcionamiento acciones como la creación de una intención de aprendizaje, la evitación del esfuerzo, la autoafirmación, la realización de atribuciones prospectivas y retrospectivas, entre otras.

ESTUDIO EMPÍRICO

**CAPÍTULO V.
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN**

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo expuesto en los capítulos precedentes, los trabajos desarrollados en la línea de investigación que nos ocupa se han venido centrando bien en los componentes motivacionales o bien en los componentes cognitivos, pero tratando ambos de forma independiente. Recientemente surge la necesidad de relacionar ambos tipos de componentes, siendo el tema de la motivación y de la autorregulación motivacional del aprendizaje una prometedora fuente de conocimiento con la que optimizar las condiciones en las que podemos incidir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anteriormente indicado es el motivo que nos ha conducido a realizar el presente trabajo, por lo que el objetivo de esta investigación es relacionar ambos tipos de componentes (motivacionales y cognitivos) con el fin de optimizar las condiciones de orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas a un mejor rendimiento académico, que sin duda contribuirá a la mejora de la calidad de la educación.

Este objetivo principal se alcanza a través de los siguientes objetivos concretos:

- Objetivo 1. Caracterizar a los estudiantes en función de las variables motivacionales.
- Objetivo 2. Analizar la motivación de los estudiantes en función del género y del nivel educativo.
- Objetivo 3. Establecer el peso con el que las diferentes estrategias motivacionales discriminan entre los grupos de estudiantes con diferente nivel motivacional.

5.2. MÉTODO

5.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado es de tipo no probabilístico y casual (o también denominado por accesibilidad). Así, un conjunto de colaboradores voluntarios a nivel nacional ha contribuido en la recogida de una muestra de estudiantes de Secundaria.

La muestra total del estudio está compuesta por 2511 estudiantes de 3º y 4º de ESO y Bachillerato (ver Tabla 5.1), distribuidos por todas las comunidades autónomas de España (ver Tabla 5.3). Del total de la muestra el 52.9% son mujeres y el 47.1 son hombres (ver Tabla 5.2).

TABLA 5.1.
Representación de la muestra por curso

	Frecuencia	Porcentaje
3ºESO	1130	45,0
4ºESO	969	38,6
1ºBACHILLERATO	255	10,2
2ºBACHILLERATO	157	6,2
TOTAL	2511	100,0

TABLA 5.2.
Representación de la muestra por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
MUJER	1317	52,9
VARÓN	1194	47,1
TOTAL	2511	100,0

TABLA 5.3.
Distribución de la muestra por CCAA

	Frecuencia	Porcentaje
ANDALUCIA	349	13,8
ARAGÓN	37	1,5
ASTURIAS	41	1,6
BALEARES	24	1,0
CANARIAS	62	2,5
CASTILLA-LA MANCHA	230	9,0
CASTILLA Y LEÓN	292	11,4
CATALUÑA	74	2,8
CEUTA Y MELILLA	25	1,0
EXTREMADURA	356	14,0
GALICIA	252	10,0
MADRID	433	17,1
MURCIA	28	1,1
NAVARRA	32	1,3
PAIS VASCO	125	4,9
VALENCIA	151	6,0
TOTAL	2511	100,0

5.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo nos ocupamos de forma prioritaria de dos grupos de variables. Por un lado las variables motivacionales y, por otro, las estrategias de automotivación o también denominadas estrategias de autorregulación motivacional o estrategias motivacionales. Las variables se han definido teniendo en cuenta las aportaciones de la fundamentación teórica en la primera parte teórica de esta investigación. Respecto del primer grupo, las variables motivacionales estudiadas son las siguientes:

- *Metas académicas.* Las *metas académicas* se refieren a los motivos u objetivos que los estudiantes manifiestan en relación con su aprendizaje.

- *Valor de la tarea.* El *Valor de la tarea* está referido a lo interesante, útil e importante que el estudiante considera las asignaturas.

- *Creencias de control.* Las *Creencias de control* hacen referencia a las creencias de los estudiantes sobre hasta qué punto pueden controlar su aprendizaje y su rendimiento.

- *Autoeficacia.* La *Autoeficacia* se refiere a la confianza de los estudiantes sobre la medida en que pueden aprender y dominar los contenidos de las asignaturas.

- *Ansiedad*. La *Ansiedad* está referida a la preocupación de los estudiantes en las situaciones de examen.

La información sobre estas variables motivacionales se recoge mediante la adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II). La descripción del instrumento se realiza en el siguiente apartado 5.2.3.

Respecto del segundo grupo de estrategias de automotivación (también denominadas estrategias de autorregulación motivacional o estrategias motivacionales) estudiadas son las siguientes:

- *Estrategia de ensalzamiento de los otros*

A través de esta estrategia el estudiante en situaciones de bajo rendimiento procede a realzar las cualidades de sus compañeros como vía para proteger su autovalía.

- *Estrategia de generación de expectativas positivas*

Esta estrategia consiste en la creación de pensamientos y creencias que aproximan al estudiante al éxito en la tarea.

- *Estrategia de anulación de los otros*

Mediante esta estrategia el estudiante niega o minimiza las cualidades de sus compañeros para así proteger su autovalía ante situaciones en las que es posible una comparación.

- *Estrategia de pesimismo defensivo*

Con esta estrategia el estudiante activa un autoesquema negativo, lo cual es utilizado con objeto de verse en la situación de tener que incrementar su nivel de esfuerzo para poder paliar dicha situación.

- *Estrategia de “self-handicapping” (ponerse obstáculos uno mismo)*

Esta estrategia consiste en que el estudiante crea obstáculos al éxito con la intención de que esto le permita mantener su autovalía y autoesquemas positivos.

- *Estrategia de generación de atribuciones externas*

Mediante esta estrategia el estudiante realiza explicaciones ante los resultados obtenidos, en las cuales las causas de lo acontecido son externas al propio individuo.

- *Estrategia de autoafirmación*

Esta estrategia consiste en la búsqueda de una evaluación positiva, por parte del estudiante, como respuesta a una evaluación negativa previa, y con ello compensarla y mantener su autovalía.

- *Estrategia de valoración del coste/consecución*

Mediante esta estrategia el estudiante resalta la adecuación del coste (en términos de trabajo, tiempo o esfuerzo) que implica la realización de una determinada tarea; o bien la posibilidad de que dicha tarea le posibilite confirmar sus capacidades y/o nivel de esfuerzo.

- *Estrategia generación de meta de autoensalzamiento del ego*

Esta estrategia es utilizada por el estudiante para establecer como objetivo o motivo del desarrollo de una determinada tarea, el obtener un rendimiento mayor que el de sus compañeros y el realizar las tareas mejor, lo cual le hará sentirse bien.

- *Estrategia generación de meta de evitación*

Esta estrategia es utilizada por el estudiante para establecer como objetivo o motivo del desarrollo de una determinada tarea el intentar superarla pero trabajando para ello lo menos posible y evitando dificultades y esfuerzos.

- *Estrategia generación de meta de aprendizaje*

Mediante esta estrategia el estudiante se plantea, como objetivo o motivo que le lleva a desarrollar una determinada tarea, la búsqueda del aprendizaje, la automejora y el interés.

- *Estrategia generación de meta de autoderrota del ego*

Con esta estrategia el estudiante establece como objetivo o motivo en el desarrollo de una determinada tarea el evitar quedar mal ante sus compañeros pareciendo poco capaz o haciendo el ridículo.

- *Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión*

A través de esta estrategia el estudiante busca una forma de aproximación e implicación con la tarea que se basa en ciertas formas de gestionar la propia realización de la tarea.

- *Estrategia de autorrefuerzo*

Con esta estrategia el estudiante se motiva a sí mismo dándose ánimos y autoalabándose en relación con la propia tarea o tipo de tarea que le ocupa.

- *Estrategia de valoración social*

Mediante esta estrategia el estudiante busca evaluaciones positivas y reconocimiento por parte de otros acerca de la tarea que realiza, su capacidad o su esfuerzo.

- *Estrategia de engaño*

A través de esta estrategia el estudiante utiliza diversas formas de engaño a sus compañeros, como la mentira o la atribución de sus buenos resultados a factores externos, con la intención de que éstos no superen su rendimiento.

- *Estrategia de comparación*

La utilización de esta estrategia consiste en compararse con otros a los que supera en rendimiento con el objeto de obtener sentimientos de satisfacción y orgullo; a la vez que evitar dicha comparación cuando no les supera en rendimiento y así evitar sentimientos de culpabilidad o decepción.

- *Estrategia de control de la ansiedad*

Esta estrategia es utilizada por el estudiante para enfrentarse a determinadas situaciones de importancia, procurando no preocuparse y generar pensamientos positivos ante la situación.

La información sobre estas variables se ha recogido utilizando las *Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje – versión secundaria* (EEMA-VS) (adaptación del EEMA; Suárez y Fernández, 2005). Dentro de las estrategias que se relacionan con el componente de expectativas se engloban, por un lado, la escala de estrategias relacionadas con el autoconcepto y la autoestima como las *estrategias de ensalzamiento de los otros, de anulación de los otros, de pesimismo defensivo, de self-handicapping y de autoafirmación*. Y por otro lado, la escala de estrategias relacionadas con las expectativas y las atribuciones como las *estrategias de generación de expectativas positivas y de generación de atribuciones externas*.

Respecto al componente de valor las estrategias estudiadas son, por un lado, en la escala de estrategias relacionadas con el interés y el valor las *estrategias de valoración del coste/consecución y de implicación en la tarea a través de su gestión*. Y, por otro lado, en la escala de estrategias relacionadas con la generación de metas están las *estrategias de generación de meta de autoensalzamiento del ego, de generación del meta de evitación, de generación de meta de aprendizaje, de generación de meta de autoderrota del ego*.

Por último, en el componente de afectividad incluimos las *estrategias de autorrefuerzo, de valoración social, de engaño, de comparación y de control de la ansiedad*.

Cada uno de estos componentes constituyen tres escalas independientes. Así, a cada individuo de la muestra se ha aplicado únicamente una de las tres Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje – versión secundaria (EEMA-VS), las cuales se han combinado de forma aleatoria con la adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II).

La descripción del instrumento utilizado aparece en el siguiente apartado.

5.2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

5.2.3.1. ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN II (CEAM II. ROCES, 1996; ROCES, TOURÓN Y GONZÁLEZ, 1995a, 1995b)

Partiendo de un modelo teórico que integra tanto componentes cognitivos como componentes motivacionales, Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) publican un instrumento de autoinforme para evaluar la orientación motivacional y uso estratégico de los estudiantes, que denominaron *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), el cual fue desarrollado en la Universidad de Michigan, dentro del NCRIPAL (*Nacional Center for Research on Improving Postsecondary Teaching and Learning*). Este instrumento está compuesto por un total de 81 ítems que configuran, por un lado, tres componentes cognitivos (Estrategias cognitivas, Estrategias

metacognitivas y Estrategias de Control de los recursos) y por otro tres componentes motivacionales. En este estudio únicamente vamos a utilizar estos tres componentes motivacionales que, a su vez, están constituidos por seis subescalas, que son (ver Tabla 5.4):

- El *Componente de Valor*, que incluye tres subescalas (Orientación a metas intrínsecas, Orientación a metas extrínsecas y Valor de la tarea) y que se centra en las razones del estudiante para comprometerse en las tareas académicas.

- El *Componente de Expectativas*, formado a su vez por dos subescalas (Creencias de control del aprendizaje y Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento) que se centran en las creencias del estudiante sobre si considera que puede realizar las diversas tareas o no.

- El *Componente de Afectividad*, que incluye una única subescala (Ansiedad) sobre la preocupación e inquietud del estudiante ante los exámenes.

TABLA 5.4.
Estructura de los componentes motivacionales del MSLQ

Componentes	Subescalas
C. de valor	Orientación a metas intrínsecas Orientación a metas extrínsecas Valor de la tarea
C. de expectativas	Creencias de control del aprendizaje Autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento
C. de afectividad	Ansiedad

En el instrumento original se matiza que las 15 subescalas originales que integran el cuestionario (seis subescalas motivacionales y nueve subescalas cognitivas) pueden ser utilizadas conjuntamente o de forma separada según las necesidades que establezca el investigador o en su caso el instructor. Concretamente, tal como posteriormente explicaremos, nosotros hemos utilizado para nuestro estudio únicamente seis de los quince factores.

Posteriormente el MSLQ fue traducido y adaptado al castellano por Roces (1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b) dando lugar a dos versiones, el CEAM I y el II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación I y II). La primera versión estaba dirigida a la evaluación de motivación y las estrategias de un alumno dentro de una asignatura concreta, mientras que la segunda estaba dirigida a su evaluación con respecto a un curso completo. Al igual que Roces (1996) hemos utilizado la segunda versión del cuestionario.

La adaptación que nosotros hemos realizado para nuestro trabajo (ver Anexo I) consiste en la utilización de los mismos ítems que en el CEAM II, excepto los referentes a las orientaciones de metas intrínsecas e extrínsecas, que se eliminan, y en su lugar se

incorporan las Escalas de Orientación de Meta de Skaalvik (1997). Este instrumento consta de cuatro escalas que proporcionan las medidas de: orientación a la tarea (*task orientation*), orientación al autoensalzamiento del ego (*self-enhancing ego orientation*), orientación a la autofrustración del ego (*self-defeating ego orientation*) y orientación a la evitación del esfuerzo (*avoidance orientation*). Esta adaptación que realizamos tiene como intención acercarse más al planteamiento de *múltiples metas*, que más adelante se van a estudiar.

Además, en nuestro estudio hemos utilizado los componentes motivacionales de dicha adaptación, pero cambiando la escala de Likert de 7 puntos por otra de 5 puntos; y también verbalizamos todas las posibilidades ofrecidas al estudiante (1-Nunca, 2-Raramente, 3-Algunas veces, 4-Con frecuencia y 5-Siempre) ya que en el MSLQ, sólo se verbalizaban los valores extremos y en el CEAM II los valores impares. Todo ello de cara a homogeneizar los distintos cuestionarios utilizados.

También hemos de tener en cuenta que el tipo de muestra utilizada por nosotros, estudiantes de secundaria, no es comparable con muestras, habitualmente más utilizadas, de estudiantes de nivel universitario, a pesar de lo cual ofreceremos datos comparativos con estudios previos.

A continuación abordamos los estudios de fiabilidad y validez realizados sobre este instrumento con los datos que hemos recogido.

- Fiabilidad

La fiabilidad total que ofrecen los datos obtenidos por nosotros es de ,799 (ver Tabla 5.5) situándose los valores para las siete subescalas entre ,628 y ,852. Si los comparamos con las investigaciones precedentes (ver Tabla 5.6) vemos que los índices son ligeramente menores, excepto en el factor de *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* para el cual en nuestros datos se obtiene un mayor valor.

TABLA 5.5.

Índices de Fiabilidad (“alpha” de Cronbach) obtenidos a partir de nuestros datos para la escala de motivación y las subescalas que integra

Subescalas	Coefficiente Alpha de Cronbach
Meta de tarea	,789
Meta de autoensalzamiento del ego	,751
Meta de autofrustración del ego	,825
Meta de evitación del trabajo	,628
Autoeficacia para el rendimiento	,852
Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje	,761
Ansiedad	,706
Coefficiente alpha total de la escala: ,799	

En la adaptación que desarrollamos nosotros del cuestionario no se incluían las dos subescalas de orientación a meta del CEAM, por lo tanto no podemos hacer una comparación entre los índices obtenidos tanto para el total de la escala como para el componente de valor con los aportados en los anteriores estudios. Además, tampoco son comparables las subescalas de *Creencias de control y autoeficacia* debido a que su composición, tal como podemos observar en el apartado dirigido al estudio de la validez, es distinta a la del trabajo de Pintrich y col.

TABLA 5.6.
Índices de Fiabilidad (“alpha” de Cronbach) obtenidos a partir de nuestros datos para la escala motivacional comparados con los ofrecidos por Roces (1996), Pintrich y col. (1991) y Skaalvik (1997)

Subescalas	Nuestra investig.	Pintrich y col.	Roces	Skaalvik
Metas de tarea	,789	-	-	,81
Metas de autoensalzamiento del ego	,751	-	-	,86
Metas de autofrustración del ego	,825	-	-	,89
Metas de evitación del trabajo	,628	-	-	,93
Autoeficacia para el rendimiento	,852	,93	,84	
Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje	,761	,68	,75	
Ansiedad	,706	,80	,75	
Coeficiente alpha total de la escala: ,799				

- Validez

La adaptación sobre el CEAM II que hemos realizado para nuestro trabajo consiste en la utilización de los mismos ítems, excepto los referentes a las orientaciones de metas intrínsecas e extrínsecas que se eliminan y sustituyen por las Escalas de Orientación de Meta de Skaalvik (1997). Este último instrumento consta de cuatro subescalas que proporcionan las medidas de: orientación a la tarea (*task orientation*), orientación al autoensalzamiento del ego (*self-enhancing ego orientation*), orientación a la autofrustración del ego (*self-defeating ego orientation*) y orientación a la evitación del esfuerzo (*avoidance orientation*).

La estructura que hemos obtenido a partir del análisis factorial (utilizando el método de componentes principales y rotación varimax) de nuestros datos y que mejor se adapta desde el punto de vista teórico es el de siete factores, que aglutinan 33 ítems y que explican el 56,34% de la varianza total (ver Tabla 5.7.1. y 5.7.2.).

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

TABLA 5.7.1.
Análisis Factorial de la escala motivacional

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI	Factor VII
Mt1.1	,725						
vt5.27	,719						
Mt3.22	,687						
vt3.23	,683						
Mt4.35	,680						
vt1.10	,668						
Mt2.7	,367			,292			
maf2.13		,823					
maf1.6		,809					
maf4.33		,806					
maf3.25		,710					
ccaa3.15			,765				
ccaa5.29			,712				
ar2.20			,690				
ccaa2.12	,341		,637				
ccaa4.18	,476		,553				
ccaa1.9	,297		,356				
a4.19				,756			
a5.28				,728			
a3.14				,669			
a2.8				,604			
a1.3		,259		,463			
ar3.21					,850		
ar1.5					,848		
ar4.31					,774		
mas4.32						,806	
mas2.11						,764	
mas3.24						,719	
mas1.2						,650	
Me2.16							,788
Me1.4							,676
Me4.34							,620

responde a lo que mide el resto de ítems de este factor. Este factor explica el 7,2 % de la varianza.

El cuarto factor, denominado *Ansiedad*, está compuesto por cinco ítems, que explican el 5,9 % de la varianza.

El quinto factor, denominado *Autoeficacia para el rendimiento*, está compuesto por 3 ítems, que explican el 4,8% de la varianza.

El sexto factor, denominado *Meta de autoensalzamiento del ego*, está compuesto por cuatro ítems, que explican el 3,9% de la varianza.

El séptimo factor, denominado *Metas de evitación del trabajo*, está compuesto por cuatro ítems, que explican el 3,6 % de la varianza.

5.2.3.2. LAS ESCALAS DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE – VERSIÓN SECUNDARIA (EEMA-VS) (ADAPTACIÓN DEL EEMA; SUÁREZ Y FERNÁNDEZ, 2005)

Las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA; Suárez y Fernández, 2005) fueron creadas con la intención de poder medir una serie de estrategias de autorregulación de tipo afectivo-motivacional. El instrumento que aquí se presenta es una adaptación del mismo para la etapa educativa de Secundaria (Tabla 5.8, Anexo II).

La principal diferencia con respecto a la versión anterior del EEMA es que en esta ocasión el instrumento se presenta estructurado en tres partes, en función de los tres componentes que evalúa, constituyendo, de este modo, tres escalas independientes. Además, se han realizado algunos pequeños cambios en determinadas palabras y expresiones que pudieran facilitar la comprensión de los ítems en los que se insertan.

Los ítems aparecen redactados siguiendo una escala Likert de 5 puntos. Con el fin de homogeneizar los distintos cuestionarios utilizados se han verbalizado todas las posibilidades de elección ofrecidas al estudiante de la siguiente forma: 1-Nunca, 2-Raramente, 3-Algunas veces, 4-Con frecuencia y 5-Siempre.

A continuación presentamos los datos sobre fiabilidad y validez obtenidos en cada escala.

- Fiabilidad

En la tabla 5.9 se ofrecen los índices de fiabilidad tanto de los tres componentes del instrumento como para cada estrategia motivacional. En los tres componentes los alphas obtenidos son altos, demostrando buena consistencia interna. En el caso de los factores sus alphas van de altos a moderados.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

TABLA 5.8. Estructura y participación de los ítems en el EEMA-VS (ver escalas en el Anexo II)

COMPONENTES	ESCALAS	ESTRATEGIAS	ÍTEMS
COMPONENTE DE EXPECTATIVAS	Escala de Estrategias relacionadas al Autoconcepto/Autoestima	E. de Self-handicapping	2, 12, 30
		E. de Autoafirmación	3, 7, 22
		E. de Pesimismo Defensivo	6, 31, 19, 25
		E. de Enalzamiento de los otros	27, 21, 8, 24
		E. de Anulación de los otros	10, 1, 4, 26
	Escala de Estrategias relacionadas a Expectativas/Atribuciones	E. de Generación de Atribuciones Externas	20, 9, 14
		E. de Generación de Expectativas Positivas	23, 5, 16, 11
COMPONENTE DE VALOR	Escala de Estrategias relacionadas al Interés/Valor	E. de Valoración de la Consecución y el Coste	18, 33, 13, 16, 23, 12
		E. de Implicación en la Tarea a través de su Gestión	21, 3, 19, 30
	Escala de Generación de Metas	E. Generación de Meta de Aprendizaje	5, 2, 9, 22, 29
		E. Generación de Meta de Autoensalzamiento del Ego	32, 17, 35, 15, 10
		E. Generación de Meta de Autoderrota del Ego	8, 14, 1, 27, 28
	E. Generación de Meta de Evitación	26, 31, 11, 7	
COMPONENTE DE AFECTIVIDAD		E. de Valoración Social	9, 16, 11, 6
		E. de Autorrefuerzo	18, 12, 20, 21, 2
		E. de Engaño	5, 3, 14, 17
		E. de Control de la Ansiedad	7, 1, 10
		E. de Comparación	8, 19, 15, 4

TABLA 5.9.
Coeficientes Alpha de los factores y componentes del EEMA-VS

Factor	Alpha del factor	Alpha del componente de expectativas	Factor	Alpha del factor	Alpha del componente de valor	Factor	Alpha del factor	Alpha del componente de afecto
EAEO	.736		VMAS	.84		AA	.790	
EAAO	.651		VIVCEV	.764		AVS	.769	
EEEP	.62		VME	.751		AE	.627	
EAPD	.549		VMA	.734		AC	.645	
EEAE	.533		VMAD	.728		ACA	.493	
EAAU	.46		VITG	.513				
EASE	.422	.768			.813			.777
EAEO: Estrategia de ensalzamiento de los otros			VMAS: Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego			AA: Estrategia de autorrefuerzo		
EAAO: Estrategia de anulación de los otros			VIVCEV: Estrategia de valoración de la consecución y el coste			AVS: Estrategia de valoración social		
EEEP: Estrategia de generación de expectativas positivas			VME: Estrategia de meta de evitación			AE: Estrategia de engaño		
EAPD: Estrategia de pesimismo defensivo			VMA: Estrategia de generación de meta de aprendizaje			AC: Estrategia de comparación		
EEAE: Estrategia de generación de atribuciones externas			VMAD: Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego			ACA: Estrategia de control de la ansiedad		
EAAU: Estrategia de autoafirmación			VITG: Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión					
EASE: Estrategia de self-handicapping								

- Validez

Se han realizado tres análisis factoriales, uno por cada componente. Del análisis factorial del componente de expectativas se obtienen 7 factores que explican el 51 % de la varianza total (Tablas 5.10.1. y 5.10.2).

TABLA 5.10.1.
Análisis factorial del Componente de Expectativas

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor VI	Factor V	Factor VI	Factor VII
Eaeo4.27	,741						
Eaeo2.21	,710						
Eaeo1.8	,707						
Eaeo3.24	,669						
ease1.2	,408						,403
Eaao3.10		,802					
Eaao1.1		,794					
Eaao2.4		,635				,322	
Eaao4.26		,436					
Eeep4.23			,703				
Eeep1.5			,666				
Eeep3.16			,633				
Eeep2.11	-,258		,597				
Eapd1.6				,672			
Eapd4.31				,647			
Eapd2.19			,283	,570			
Eapd3.25			,296	,537			
eeae3.20					,729		
eeae1.9					,680		
eeae2.14					,618		
Eaau1.3						,743	
Eaau2.7						,686	
Eaau4.22	,255					,432	,290
ease2.12							,714
ease4.30							,710

TABLA 5.10.2.
Análisis factorial del Componente de Expectativas

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor VI	Factor V	Factor VI	Factor VII
%varianza	15,835	10,409	6,328	5,658	4,463	4,303	4,002
%varianza acumulada	15,835	26,244	32,572	38,230	42,692	46,995	50,996

Factor I. Estrategia de ensalzamiento de los otros
 Factor II. Estrategia de anulación de los otros
 Factor III. Estrategia de generación de expectativas positivas
 Factor IV. Estrategia de pesimismo defensivo
 Factor V. Estrategia de generación de atribuciones externas
 Factor VI. Estrategia de autoafirmación
 Factor VII. Estrategia de self-handicapping

El primer factor del componente de expectativas, *Estrategia de ensalzamiento de los otros*, esta compuesto por cuatro ítems y explica el 15,8 % de la varianza. El segundo factor, *Estrategia de anulación de los otros*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 10,4% de la varianza total. El tercer factor, *Estrategia de generación de expectativas positivas*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 6,3% de la varianza. El cuarto factor, *Estrategia de pesimismo defensivo*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 5,658% de la varianza. El quinto factor, *Estrategia de generación de atribuciones externas*, está compuesto por tres ítems y explica el 4,5% de la varianza total. El sexto factor, *Estrategia de autoafirmación*, está compuesto por tres ítems y explica el 4,3% de la varianza. Y por último, el séptimo factor, *Estrategia de self-handicapping*, está compuesto por tres ítems y explica el 4% de la varianza.

A continuación destacaremos los cambios en relación a la versión anterior:

- Los ítems de la *Estrategia de atribuciones internas* se eliminan debido a que no se agrupan, al igual que sucedía en el estudio del E.E.M.A. (Suárez y Fernández, 2005). También se eliminan los ítems 28, 17 y 13, del cuestionario original, debido a que no concordaban teóricamente con el factor en el que se ubicaban en el análisis.

- El ítem 2 aparece integrado en un factor que no le corresponde teóricamente, el de *Estrategia de ensalzamiento de los otros*, pero debido a que su peso factorial es casi idéntico (.408 y .403) se ha optado por agruparlo en el factor que teóricamente le corresponde, que es el factor *Estrategia de self-handicapping*.

Con respecto al componente de valor, el análisis factorial realizado nos ofrece una solución de seis factores que explican el 52,5% de la varianza total (Tabla 5.11.1 y 5.11.2).

El primer factor del componente de valor, *Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego*, esta compuesto por cinco ítems y explica el 20,2 % de la varianza. El segundo factor, *Estrategia de valoración de la consecución y el coste*, está

TABLA 5.11.1.
Análisis factorial del Componente de Valor

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
vmas4.32	,824					
vmas3.17	,823					
vmas5.35	,714					
vmas2.15	,683					
vmas1.10	,680					
vmad5.28	,401				,399	
vivc2.18		,766				
vivc3.33		,674				
vivc1.13		,619				
viev2.16	,428	,536				
viev3.23	,325	,520		,268		
viev1.12	,291	,452				
vme3.26			,769			
vme4.31			,757			
vme2.11			,745			
vme1.7			,637			
vma2.5				,695		
vma1.2				,673		,262
vma3.9				,671		
vma4.22		,381		,545		
vma5.29		,353		,527		
vmad2.8					,742	
vmad3.14					,739	
vmad1.1					,716	
vmad4.27	,338				,602	
vitg3.21						,703
vitg1.3						,666
vitg2.19		,302				,530
vitg4.30						,492

TABLA 5.11.2.
Análisis factorial del Componente de Valor

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
% varianza	20,240	11,883	6,833	5,506	4,375	3,697
% varianza acumulada	20,240	32,123	38,956	44,462	48,837	52,534

Factor I. Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego

Factor II. Estrategia de valoración de la consecución y el coste

Factor III. Estrategia de meta de evitación

Factor IV. Estrategia de generación de meta de aprendizaje

Factor V. Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego

Factor VI. Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión

compuesto por seis ítems y explica el 11,9 % de la varianza. El tercer factor, *Estrategia de meta de evitación*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 6,8 % de la varianza. El cuarto factor, *Estrategia de generación de meta de aprendizaje*, está compuesto por cinco ítems y explica el 5,5 % de la varianza. El quinto factor, *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*, está compuesto por cinco ítems y explica el 4,4 % de la varianza. Y por último, el sexto factor, *Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 3,7 % de la varianza.

A continuación destacamos los cambios en relación a la versión anterior:

- Desaparece como factor la *Estrategia de implicación en la tarea a través de la gestión de recursos*, debido a que no constituye un factor independiente y sus ítems se distribuían entre el resto de factores.

- Se combinan los factores de la *Estrategia de exaltación del valor de consecución* y de la *Estrategia de valoración del coste*, que en la versión anterior figuraban como factores independientes.

- El ítem 28 aparece integrado en el factor de *Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego*, pero debido a que su peso factorial es casi idéntico (.401 y .399) se agrupa en el factor que le corresponde, que es el denominado *Estrategia de generación de meta de autoderrota*.

Finalmente, el componente de afecto queda integrado por 5 factores que explican el 53,9% de la varianza total (ver Tablas 5.12.1 y 5.12.2). Dentro de este componente únicamente cabe destacar la desaparición del ítem 13 por no coincidir en el factor que teóricamente le correspondía, que era el de la *Estrategia de control de la ansiedad*.

El primer factor del componente de afecto, la *Estrategia de autorrefuerzo*, está compuesto por cinco ítems y explica el 20,8 % de la varianza total. El segundo factor, la

Estrategia de valoración social, está compuesto por cuatro ítems y explica el 14,6 % de la varianza. El tercer factor, la *Estrategia de engaño*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 7,2 % de la varianza. El cuarto factor, la *Estrategia de comparación*, está compuesto por cuatro ítems y explica el 6% de la varianza. Y por último, el quinto factor, la *Estrategia de control de la ansiedad*, está compuesto por tres ítems y explica el 5,3 % de la varianza.

TABLA 5.12.1.
Análisis factorial del Componente de Afecto

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
aa3.18	,813				
aa2.12	,785				
aa4.20	,765				
aa5.21	,734				
aa1.2	,512				
avs2.9		,786			
avs4.16		,725		,251	
avs3.11		,723			
avs1.6		,637			
ae2.5			,730		
ae1.3			,688		
ae3.14			,644		
ae4.17		,322	,479		
ac2.8				,689	
ac4.19			,273	,615	
ac3.15			,417	,570	
ac1.4			,392	,532	
aca2.7					,711
aca1.1					,681
aca3.10					,673

TABLA 5.12.2
Análisis factorial del Componente de Afecto

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
% varianza	20,836	14,626	7,197	5,973	5,266
% var acumulada	20,836	35,461	42,658	48,632	53,897

Factor I. Estrategia de autorrefuerzo
Factor II. Estrategia de valoración social
Factor III. Estrategia de engaño
Factor IV. Estrategia de comparación
Factor V. Estrategia de control de la ansiedad

5.2.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Sabariego y Bisquerra (2004a, p.43) *“la complejidad propia de la realidad educativa determina la existencia de múltiples perspectivas para conceptualizar y abordar científicamente su estudio”* y que, además *“se dé una inexistencia real de métodos puros y que éstos presenten características no de un solo enfoque sino de varios...”*.

Teniendo en cuenta lo anterior y partiendo de los objetivos e intereses que nos planteamos estudiar en este trabajo, el diseño utilizado será de naturaleza no experimental. Dentro de los diseños no experimentales nos encontramos que existen distintas formas de recoger y ordenar los diversos tipos de estudios posibles. Para Sabariego y Bisquerra (2004b) se pueden distinguir cuatro grandes formas de estudios o métodos de investigación en educación, y que son los siguientes: a) métodos descriptivos, b) métodos correlacionales, c) métodos explicativo-causales y d) métodos orientados a solucionar problemas prácticos. Por su parte, Mateo (2004) propone para la clasificación de los estudios *expost-facto* la diferenciación entre: a) estudios descriptivos, b) estudios de desarrollo, c) estudios comparativo-causales y d) estudios correlacionales. Para Arnau (1995), en función del método de recogida de información que se utilice, distingue dos tipos de diseños: a) diseños de encuesta y b) diseños observacionales.

De esta forma, podemos caracterizar la investigación que vamos a desarrollar como descriptiva (pues se busca especificar las características de unas personas), correlacional (pues se plantea como objetivo describir y evaluar las relaciones existentes entre las variables que intervienen) y mediante encuesta, pues este es el método de recogida de información que utilizaremos. A su vez, y de forma más concreta, los métodos de recogida de información mediante encuesta pueden adoptar dos técnicas distintas: la entrevista y los cuestionarios. En nuestra investigación se ha utilizado la técnica del cuestionario.

Otra forma de caracterizar la información recogida es en función del tiempo en el que se desarrolla el trabajo de investigación. De esta forma, existen dos tipos distintos de estrategias o diseños de investigación básica, que son: a) la estrategia longitudinal y b) la estrategia transversal. La diferencia entre ambas radica en el número de momentos en que se produce la recogida de información sobre las variables estudiadas. Debido a que cada variable es estudiada en un único momento temporal para cada uno de los cursos que componen la muestra, podemos caracterizar nuestra investigación como relacionada a una estrategia de tipo transversal.

El primer paso fue acceder a los encuestadores distribuidos por todo el ámbito nacional, a los que se solicitó la aplicación de los distintos cuestionarios utilizados siguiendo unas normas comunes con todos ellos. La aplicación de las pruebas que presentamos en apartados anteriores se realizó en un único momento temporal, de forma colectiva y fuera del horario normal de clase. Los encuestadores fueron estudiantes voluntarios de la carrera de Psicopedagogía de la UNED. Los datos se recogieron entre los meses de enero y mayo del año 2005.

Los alumnos fueron informados justo en el momento anterior a la aplicación de la prueba, para así asegurar la presencia habitual y evitar posibles expectativas y conversaciones entre ellos. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de que las respuestas fueran realizadas con sinceridad. También se les informó del carácter confidencial de sus respuestas, señalando que nadie ajeno a la investigación (profesores, familiares, compañeros,...) tendría acceso a ellas y que, por otro lado, no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente respuestas más o menos ajustadas a lo que ellos consideraban que les sucedía.

Una vez obtenidos todos los datos se procedió a su codificación e introducción en un programa estadístico.

5.2.5. TÉCNICAS UTILIZADAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos sirve para dar sentido a la información obtenida y así poder estudiar y dar respuesta a los objetivos del estudio. Teniendo en cuenta las características que acabamos de comentar sobre la investigación que nos ocupa y de cara a la consecución de los objetivos planteados al principio de este capítulo recurriremos a una serie de análisis estadísticos que se corresponden tanto a técnicas descriptivas como a técnicas de correlación y técnicas de contraste.

En primer lugar, se procedió a realizar los análisis de validez y de fiabilidad de los instrumentos utilizados, que son la adaptación del CEAM II y del EEMA-Versión Secundaria, cuyos resultados obtenidos se han expuesto anteriormente en el apartado 5.2.3. Los análisis de validez se han realizado mediante el análisis factorial, utilizando el método de componentes principales para la extracción inicial de factores y el procedimiento varimax para la rotación. El análisis de fiabilidad se ha realizado mediante el coeficiente alpha de Cronbach, tanto para el total de las escalas como para cada uno de los factores que las componen.

A continuación se realiza una serie de análisis descriptivos (principalmente cálculo de medias y de desviaciones típicas) que nos permitirán estudiar las distintas variables motivacionales con la muestra obtenida. En dicha línea, también se estudian las correlaciones entre dichas variables motivacionales. Además, se realiza un análisis cluster tomando los distintos tipos de orientación a metas, con objeto de estudiar esta variable motivacional desde el planteamiento más novedoso de múltiples metas (ver Capítulo 2). El *cluster analysis* (o análisis de conglomerados) nos permite clasificar a los estudiantes en grupos en función de sus múltiples metas.

Posteriormente se realizarán varios análisis de diferencias de medias a través de la prueba *t* de Student para comprobar si se producen diferencias significativas en función del género y mediante un ANOVA para comprobar si se producen diferencias significativas en función del nivel educativo. En este último caso, se ha utilizado una prueba de comparaciones múltiples *post hoc* mediante el método HSD de Tukey.

Finalmente, se han estudiado cómo las distintas estrategias de automotivación discriminan entre el nivel de motivación de los estudiantes. Para ello, en primer lugar hemos realizado un análisis cluster que agrupe a los estudiantes en distintos niveles de motivación, partiendo para ello de las variables motivacionales anteriormente utilizadas para describir motivacionalmente a la muestra. Una vez obtenidos estos grupos de nivel motivacional, se han realizado tres análisis discriminantes mediante una estrategia de inclusión por pasos que nos informan sobre la medida en que las distintas estrategias de automotivación discriminan la pertenencia de los estudiantes a los anteriores niveles de motivación. Con la estrategia de inclusión por pasos, las variables se van incorporando a la función discriminante una a una, de manera que permite, por un lado, obtener aquellas variables que realmente son útiles para la clasificación y, por otro, evaluar la contribución individual de cada variable al modelo discriminante.

Para realizar todos estos análisis se ha recurrido al paquete estadístico SPSS para Windows –versión 17.0-.

**CAPÍTULO VI.
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN
DE LOS RESULTADOS**

A continuación exponemos los resultados más relevantes obtenidos en la investigación. Para ello adoptaremos la siguiente estructura en su presentación: Primero trataremos las características motivacionales de los estudiantes de secundaria. Concretamente, esto lo haremos en tres pasos que son la caracterización en función de las variables de motivación de los estudiantes de secundaria, el análisis cluster tomando los distintos tipos de orientación a metas y la utilización de los distintos tipos de estrategias motivacionales.

En un segundo apartado estudiaremos el análisis de las variables de motivación de los estudiantes en función del género y del nivel educativo.

Y por último, en un tercer apartado estudiaremos la discriminación de los niveles de motivación en función de las estrategias motivacionales. Para ello, en primer lugar hemos de estudiar la existencia y composición de dichos niveles de motivación.

6.1. CARACTERÍSTICAS MOTIVACIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Para estudiar las características motivacionales de los estudiantes de secundaria seguidamente se desarrollan tres subapartados que corresponden con los tres pasos mencionados con anterioridad en la introducción del capítulo.

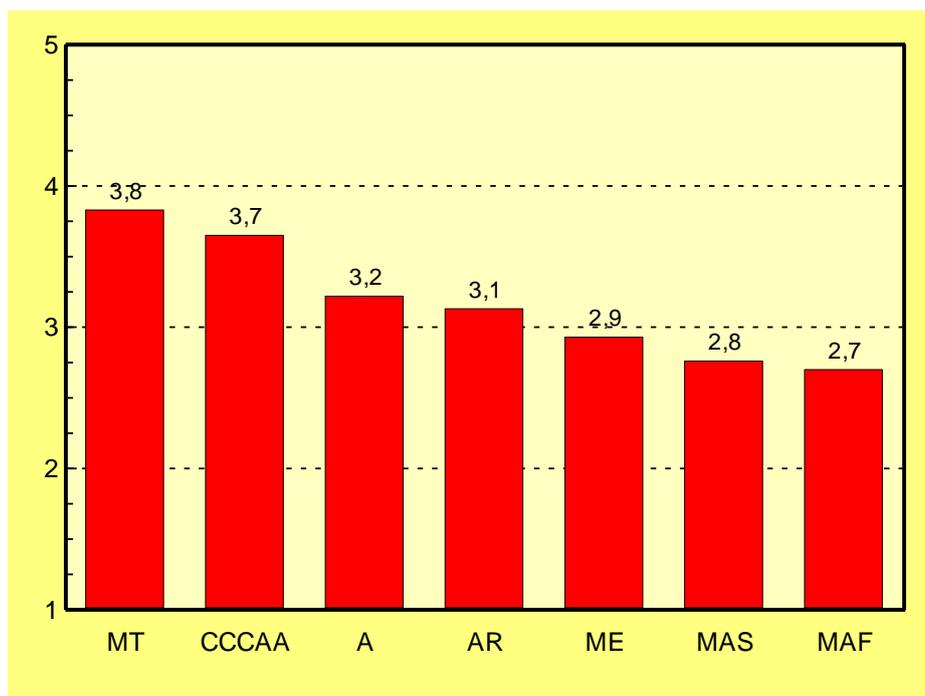
6.1.1. CARACTERIZACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES MOTIVACIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes de la muestra informan que la variable motivacional de mayor valor medio es la *Meta de tarea* ($\bar{x}=3,83$), seguida de las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* ($\bar{x}=3,65$), y de *Ansiedad* ($\bar{x}=3,22$). La variable motivacional de menor valor medio es la *Meta de autofrustración del ego* ($\bar{x}=2,7$) (ver Gráfica 6.1 y Tabla 6.1).

Así pues, de forma general se puede decir que en los estudiantes de la muestra predomina su motivación para el aprendizaje, tienen un nivel superior a la puntuación media en creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, en ansiedad en situaciones de examen y en autoeficacia para el rendimiento. Del lado contrario, presentan un nivel inferior a la puntuación media en sus *metas de autofrustración de ego* ($\bar{x}= 2,7$), *de autoensalzamiento del ego* ($\bar{x}=2,76$) y *de evitación del trabajo* ($\bar{x}= 2,93$).

Por otro lado, se observa una correlación positiva y significativa entre la mayoría de las variables motivacionales (ver Tabla 6.1). Sin embargo, de esta pauta

general se excluye la correlación negativa y significativa de la *Meta de evitación del trabajo* con la *Meta de tarea*, las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* y la *Autoeficacia para el rendimiento*; de la *Autoeficacia para el rendimiento* con la *Meta de Autofrustración del ego* y *Ansiedad*; y de las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* con la *Meta de autofrustración del ego*.



MT: Meta de tarea
CCCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje
A: Ansiedad
AR: Autoeficacia para el rendimiento
ME: Meta de evitación del trabajo
MAS: Meta de autoensalzamiento del ego
MAF: Meta de autofrustración del ego

Gráfica 6.1. Medias de las variables que integran el componente motivacional CEAM
II

TABLE 6.1.
Medias, desviaciones típicas y coeficientes de correlación de los factores/variables que integran el componente motivacional del CEAM II

Factor	\bar{X}	SD	MT	MAF	CCAA	A	AR	MAS	ME
MT	3,8339	,79597	1,000						
MAF	2,6995	1,13000	,074**	1,000					
CCAA	3,6462	,77285	,522**	-,083**	1,000				
A	3,2248	,92580	,284**	,423**	,055**	1,000			
AR	3,1263	1,08403	,311**	-,046*	,377**	-,067**	1,000		
MAS	2,7583	,98904	,206**	,231**	,135**	,217**	,206**	1,000	
ME	2,9263	,94045	-,277**	,061**	-,113**	,035	-,208**	,004	1,000

MT: Meta de tarea

MAF: Meta de autofrustración del ego

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

6.1.2. ANÁLISIS CLUSTER TOMANDO LOS DISTINTOS TIPOS DE ORIENTACIÓN A METAS

Partiendo del primer objetivo planteado para esta investigación, caracterizar a los estudiantes en función de las variables motivacionales, consideramos interesante el estudio de sus metas a partir del más novedoso planteamiento de las múltiples metas (ver Capítulo 2). Para ello realizamos varios análisis *quick cluster* teniendo en cuenta los distintos tipos de orientaciones a metas. Seleccionamos el resultado de tres cluster (ver Tablas 6.2 y 6.3 y Gráfica 6.2) por considerar que dicha agrupación muestra una mayor cantidad de grupos diferenciales que el análisis de dos clusters y una diferenciación de grupos que es interpretable, teóricamente, de forma más clara que el análisis de cuatro clusters. Además, el análisis de tres clusters representa la solución más clara para distinguir los grupos de estudiantes orientados a múltiples metas y, por otro lado, se adecuaba en mayor medida a los resultados obtenidos en estudios precedentes (ver Capítulo 2).

El cluster primero está compuesto por 954 estudiantes. Este grupo se caracteriza por presentar la puntuación más alta, en comparación al resto de grupos, con respecto a la variable *Meta de autofrustración del ego* y las puntuaciones medias en el resto de las variables estudiadas (*Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo*). Es decir, son estudiantes que se plantean como objetivo en mayor medida que los otros dos grupos el evitar quedar mal ante los demás. También

observamos que la composición de este grupo difiere en el número de estudiantes que lo forman, siendo bastante más alto que en los otros dos cluster.

El segundo cluster está compuesto por 757 estudiantes. Este grupo se caracteriza por presentar el valor más elevado, en mayor medida que los otros dos grupos, en la variable *Meta de evitación del trabajo* y las puntuaciones más bajas en el resto de las variables (*Meta de tarea*, *Meta de autofrustración del ego* y *Meta de autoensalzamiento del ego*). Es decir, los estudiantes de este grupo se plantean como objetivo, en mayor medida que los otros dos grupos, la evitación del esfuerzo en el trabajo.

Y por último, el tercer cluster está compuesto por 704 estudiantes. Este grupo se caracteriza por tener las puntuaciones más altas en las variables *Meta de tarea* y *Meta de autoensalzamiento del ego* (tanto si las comparamos dentro del mismo grupo con las otras variables como si las comparamos con las puntuaciones obtenidas por los otros dos grupos en estas mismas variables), la puntuación media en *Meta de autofrustración del ego* y la puntuación más baja en *Meta de evitación del trabajo*. Es decir, estos estudiantes tienen como principales objetivos de sus metas académicas tanto el pretender demostrar sus capacidades y superar a los demás como el disfrutar y obtener satisfacción con su aprendizaje y, además, también en mayor medida que a los otros dos grupos. Se observa que la composición de este grupo es la que menor número de estudiantes integra.

TABLA 6.2.

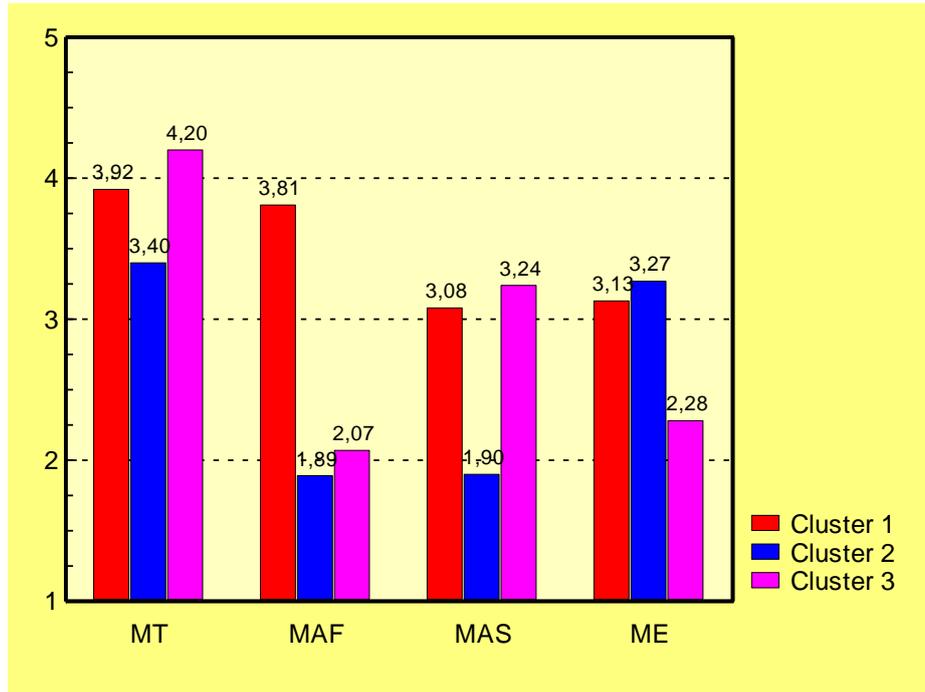
Análisis Quick Cluster de tres cluster para orientaciones de meta de los estudiantes.

	Meta de tarea	Meta de autofrustración del ego	Meta de autoensalzamiento del ego	Meta de evitación del trabajo	Nº de casos
Cluster 1	3,92	3,81	3,08	3,13	954
Cluster 2	3,40	1,89	1,90	3,27	757
Cluster 3	4,20	2,07	3,24	2,28	704

Cluster 1: Grupo que tiene las puntuaciones más altas en la variable *Meta de autofrustración del ego* y las puntuaciones medias en *Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo*.

Cluster 2: Grupo que tiene las puntuaciones más altas en la variable *Meta de evitación del trabajo* y las puntuaciones más bajas en *Meta de tarea*, *Metas de autoensalzamiento del ego* y *Meta de autofrustración del ego*.

Cluster 3: Grupo que tiene las puntuaciones más altas en las variables *Meta de tarea* y *Meta de autoensalzamiento del ego*, las puntuaciones medias en *Meta de autofrustración del ego* y las más bajas en *Meta de evitación del trabajo*.



MT: Meta de tarea
 MAF: Meta de autofrustración del ego
 MAS: Meta de autoensalzamiento del ego
 ME: Meta de evitación del trabajo

Gráfica 6.2. Puntuaciones de los distintos tipos de orientación a metas en función del grupo de múltiples metas

TABLA 6.3.

Medias y desviaciones típicas de los grupos de múltiples metas identificados en el Análisis Quick Cluster

	Metas de tarea		Metas de autofrustración del ego		Metas de autoensalzamiento del ego		Metas de evitación del trabajo	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Cluster 1	3,92	,72295	3,81	,69543	3,08	,88274	3,13	,87640
Cluster 2	3,40	,83443	1,89	,70222	1,90	,66474	3,27	,85972
Cluster 3	4,20	,59899	2,07	,67612	3,24	,82725	2,28	,77104

6.1.3. UTILIZACIÓN DE LOS DISTINTOS TIPOS DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

- Estrategias motivacionales del componente de expectativas

En relación con las estrategias de autorregulación motivacional que integran el componente de expectativas del EEMA-VS, la *Estrategia de generación de expectativas positivas* es la que los estudiantes de la muestra informan como más utilizada ($\bar{x}=3.42$), seguida de la *Estrategia de generación de atribuciones externas* ($\bar{x}= 3,12$) y de la *Estrategia de pesimismo defensivo* ($\bar{x}= 3$). En el extremo opuesto, como las menos utilizadas se sitúan la *Estrategia de Ensalzamiento de los otros* ($\bar{x}=1,976$), la *Estrategia de self-handicapping* ($\bar{x}= 2,49$) y la *Estrategia de anulación de los otros* ($\bar{x}= 2,58$) (ver Tabla 6.4 y Gráfica 6.3).

Por otro lado, también cabe destacar que se observa una correlación positiva y significativa entre la mayoría de las estrategias de autorregulación motivacional de este componente de expectativas (ver Tabla 6.4). No obstante, de esta pauta general se excluye la ausencia de correlación significativa entre la *Estrategia de ensalzamiento de los otros* y la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, entre la *Estrategia de generación de expectativas positivas* y la *Estrategia de autoafirmación*, y por último, entre la *Estrategia de generación de expectativas positivas* y la *Estrategia de self-handicapping*.

TABLA 6.4.

Media, desviación típica y coeficientes de correlación de los factores/estrategias que integran el componente de expectativas de la EEMA-VS

Factor	\bar{x}	SD	EAE0	EAA0	EEEP	EAPD	EEAE	EAAU	EASE
EAE0	1,9764	,90224	1,000	,280**	,017	,184**	,284**	,304**	,294**
EAA0	2,5803	,87705	,280**	1,000	,217**	,266**	,247**	,193**	,219**
EEEP	3,4200	,81223	,017	,217**	1,000	,464**	,196**	,073	,025
EAPD	3,0054	,81126	,184**	,266**	,464**	1,000	,319**	,085*	,127**
EEAE	3,1226	,90176	,284**	,247**	,196**	,319**	1,000	,257**	,212**
EAAU	2,9303	,95395	,304**	,193**	,073	,085*	,257**	1,000	,299**
EASE	2,4878	,84238	,294**	,219**	,025	,127**	,212**	,299**	1,000

EAE0: Estrategia de ensalzamiento de los otros

EAA0: Estrategia de anulación de los otros

EEEP: Estrategia de generación de expectativas positivas

EAPD: Estrategia de pesimismo defensivo

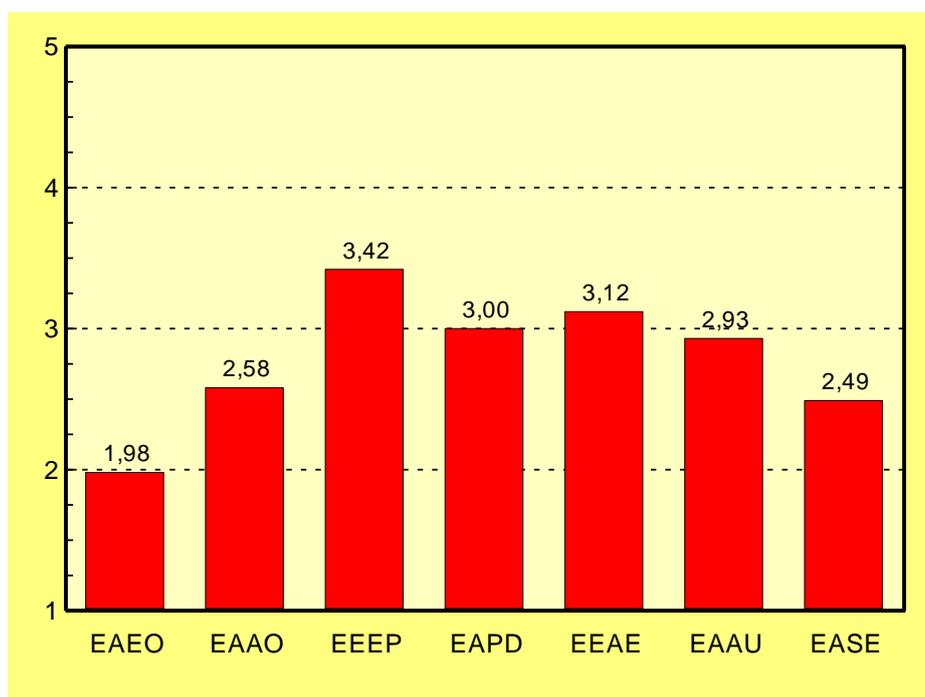
EEAE: Estrategia de generación de atribuciones externas

EAAU: Estrategia de autoafirmación

EASE: Estrategia de self-handicapping

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)



EAEO: Estrategia de ensalzamiento de los otros
 EAAO: Estrategia de anulación de los otros
 EEEP: Estrategia de generación de expectativas positivas
 EAPD: Estrategia de pesimismo defensivo
 EEAE: Estrategia de generación de atribuciones externas
 EAAU: Estrategia de autoafirmación
 EASE: Estrategia de self-handicapping

Gráfica 6.3. Medias de las estrategias que integran el componente de expectativas de la EEMA-VS

- Estrategias motivacionales del componente de valor

Dentro del componente de valor, la estrategia que los estudiantes informan como más utilizada es la de la *Implicación en la tarea a través de su gestión* ($\bar{x}=3.48$), que además también es la más utilizada dentro de los tres componentes de la EEMA-VS, seguida de *Estrategia de generación de meta de aprendizaje* ($\bar{x}=3,16$) y de *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego* ($\bar{x}=3,03\%$). Mientras que las menos utilizadas son la de *Generación de meta de autoensalzamiento del ego* ($\bar{x}=2.66$), la *Estrategia de meta de evitación* ($\bar{x}=2,73$) y la *Estrategia de valoración de la consecución y el coste* ($\bar{x}=3,03$) (ver Tabla 6.5 y Gráfica 6.4).

Se observa, además, una correlación positiva y significativa entre la mayoría de estrategias de autorregulación motivacional de este componente de valor (ver Tabla 6.5). No obstante, de esta pauta general se excluye la correlación negativa y significativa entre la *Estrategia de meta de evitación* con la *Estrategia de valoración de la consecución y el coste* y con la *Estrategia de generación de meta de aprendizaje*.

TABLA 6.5.

Media, desviación típica y coeficientes de correlación de los factores/estrategias que integran el componente de valor de la EEMA-VS

Factor	\bar{X}	SD	VMAS	VIVCEV	VME	VMA	VMAD	VITG
VMAS	2,6604	,98857	1,000	,408**	,001	,228**	,295**	,054
VIVCEV	3,0295	,79024	,408**	1,000	-,192**	,572**	,186**	,258**
VME	2,7289	1,06096	,001	-,192**	1,000	-,304**	,142**	,001
VMA	3,1625	,81257	,228**	,572**	-,304**	1,000	,083*	,285**
VMAD	3,0312	,92725	,295**	,186**	,142**	,083*	1,000	,149**
VITG	3,4804	,84371	,054	,258**	,001	,285**	,149**	1,000

VMAS: Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego

VIVCEV: Estrategia de valoración de la consecución y el coste

VME: Estrategia de meta de evitación

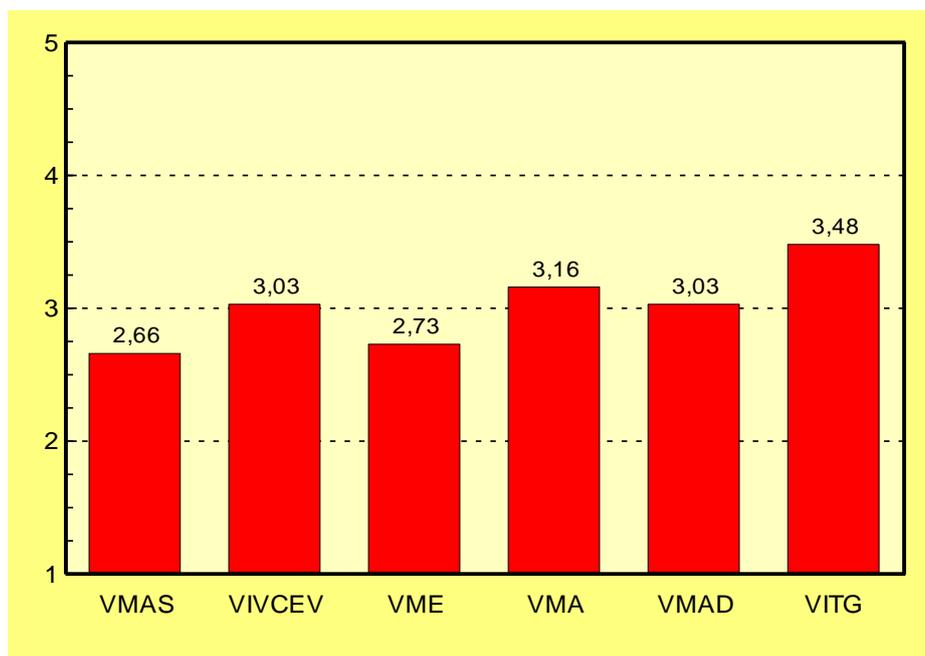
VMA: Estrategia de generación de meta de aprendizaje

VMAD: Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego

VITG: Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)



VMAS: Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego

VIVCEV: Estrategia de valoración de la consecución y el coste

VME: Estrategia de meta de evitación

VMA: Estrategia de generación de meta de aprendizaje

VMAD: Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego

VITG: Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión

Gráfica 6.4. Medias de las estrategias que integran el componente de valor de la EEMA-VS

- Estrategias motivacionales del componente de afecto

Finalmente, en relación al componente de afecto la estrategia que los estudiantes de la muestra informan como más utilizada es la *Estrategia de Autorrefuerzo* ($\bar{x}=3,32$), seguida de la *Estrategia de control de la ansiedad* ($\bar{x}= 3,04$) y de la *Estrategia de valoración social*. Mientras que la menos utilizada es la *Estrategia de Engaño* ($\bar{x}= 1.83$) que, además, también es la menos utilizada de los tres componentes de la EEMA-VS (ver Tabla 6.6 y Gráfica 6.5).

Al igual que sucedía en los anteriores componentes, también se observa una correlación positiva y significativa entre la mayoría de estrategias de autorregulación motivacional de este componente (ver Tabla 6.6). De esta pauta general se excluye la ausencia de correlación significativa entre la *Estrategia de autorrefuerzo* con la *Estrategia de comparación* y la *Estrategia de engaño*.

TABLA 6.6.

Media, desviación típica y coeficientes de correlación de los factores/estrategias que integran el componente de afecto de la EEMA-VS

Factor	\bar{x}	SD	AA	AVS	AE	AC	ACA
AA	3,3191	,89567	1,000	,221**	,039	-,016	,205**
AVS	2,3995	,96288	,221**	1,000	,383**	,447**	,116**
AE	1,8309	,72273	,039	,383**	1,000	,409**	,128**
AC	2,2049	,88215	-,016	,447**	,409**	1,000	,090**
ACA	3,0451	,82929	,205**	,116**	,128**	,090**	1,000

AA: Estrategia de autorrefuerzo

AVS: Estrategia de valoración social

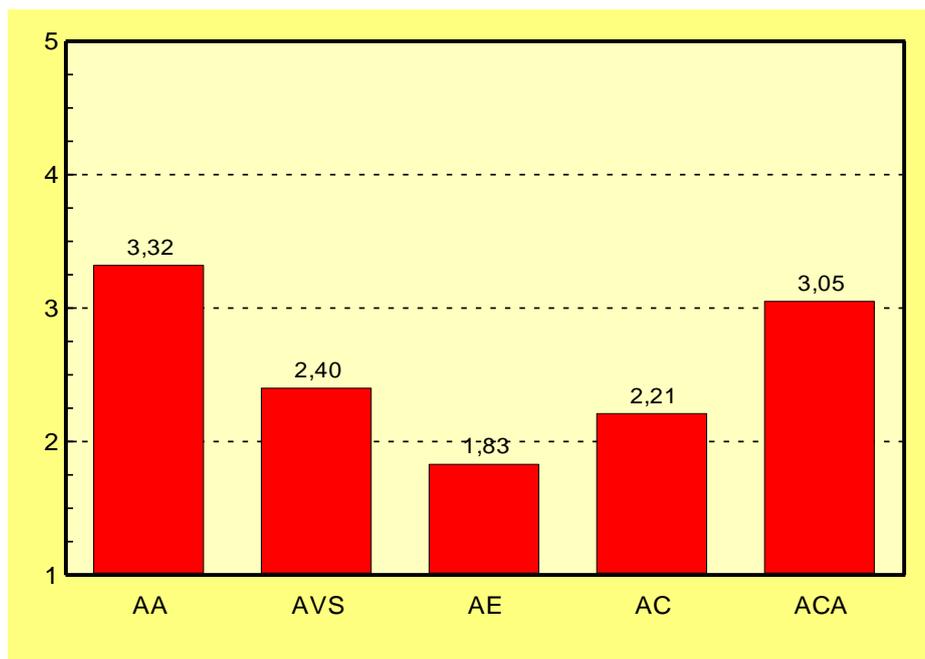
AE: Estrategia de engaño

AC: Estrategia de comparación

ACA: Estrategia de control de la ansiedad

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)



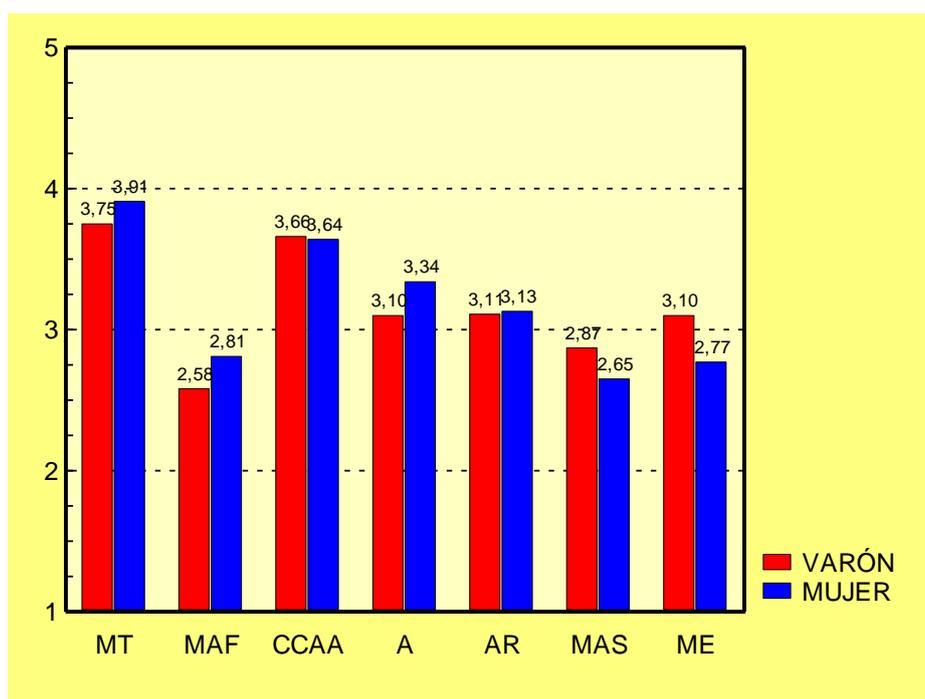
AA: Estrategia de autorrefuerzo
AVS: Estrategia de valoración social
AE: Estrategia de engaño
AC: Estrategia de comparación
ACA: Estrategia de control de la ansiedad

Gráfica 6.5. Medias de las estrategias que integran el componente de afecto de la EEMA-VS

6.2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL NIVEL EDUCATIVO

6.2.1. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Al estudiar las diferencias entre chicos y chicas con respecto a las distintas variables de motivación observamos que se establecen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Meta de autofrustración del ego*, *Ansiedad*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo* (ver Gráfica 6.6 y Tabla 6.7). En las tres primeras las diferencias significativas favorecen a las mujeres y en el caso de la *Meta de autoensalzamiento del ego* y de la *Meta de evitación del trabajo* favorecen a los hombres. Es decir, existen diferencias en función del género en base a las cuatro vertientes de las metas académicas. Así, las mujeres de esta muestra están más interesadas que los hombres por el desarrollo de sus capacidades y el aprendizaje, por evitar ser juzgadas de forma negativa por los demás y también muestran mayor preocupación ante las situaciones de examen. Mientras que los hombres están más preocupados por demostrar sus capacidades y por desarrollar su trabajo con el mínimo esfuerzo.



MT: Meta de tarea

MAF: Meta de autofrustración del ego

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

Gráfica 6.6. Medias de las variables de motivación en función del género

TABLA 6.7.
Media, desviación típica y diferencia de medias en función del género con respecto a las variables motivacionales

	GÉNERO	N	\bar{X}	SD	t	Sig.
MT	VARÓN	1156	3,7459	,79404	-5,355	,000
	MUJER	1282	3,9173	,78478		
MAF	VARÓN	1159	2,5770	1,07715	-5,188	,000
	MUJER	1284	2,8127	1,16805		
CCAA	VARÓN	1156	3,6563	,78164	,638	,523
	MUJER	1284	3,6363	,76459		
A	VARÓN	1165	3,0967	,91623	-6,682	,000
	MUJER	1286	3,3445	,91765		
AR	VARÓN	1165	3,1142	1,05809	-,463	,643
	MUJER	1289	3,1345	1,10797		
MAS	VARÓN	1165	2,8747	,97986	5,734	,000
	MUJER	1278	2,6467	,98297		
ME	VARÓN	1160	3,0963	,92907	8,548	,000
	MUJER	1281	2,7752	,92513		

MT: Meta de tarea

MAF: Meta de autofrustración del ego

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

6.2.2. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO

Para comprobar si se producen diferencias significativas entre los cuatro niveles educativos estudiados (3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato) con respecto a las distintas variables motivacionales se realizaron varios ANOVA. Las variables motivacionales que muestran diferencias estadísticamente significativas entre los niveles educativos son la *Meta de tarea*, la *Meta de autofrustración del ego*, la *Ansiedad*, la *Autoeficacia para el rendimiento* y la *Meta de autoensalzamiento del ego* (ver Tabla 6.8).

Como podemos observar en las Tablas 6.9 y 6.10, respecto a la variable *Meta de tarea* los estudiantes de 3º de ESO muestran niveles significativamente más bajo que los estudiantes de 1º de Bachillerato. Con respecto a la variable *Meta de autofrustración del ego* los estudiantes de 3º ESO muestran niveles significativamente más altos que el resto de estudiantes. Con respecto a la variable de *Ansiedad* los estudiantes de 3º ESO muestran niveles significativamente más altos que los estudiantes de 4º ESO (ver Tablas 6.10 y 6.11). En relación a la variable *Autoeficacia para el rendimiento* los estudiantes de 4º de ESO muestran niveles significativamente más altos que los estudiantes de 3º ESO. Finalmente, en relación a la variable *Meta de autoensalzamiento del ego* se ha encontrado diferencias estadísticamente significativas entre 3º ESO y 2º de Bachillerato que favorecen al grupo de 3º ESO (ver Tablas 6.10 y 6.12). Además, se observa que en esta última variable de forma progresiva las puntuaciones medias van disminuyendo a medida que se progresa en los cursos (ver Gráfica 6.7).

TABLA 6.8.
Resultados de los ANOVA entre los tres niveles educativos en función de las variables motivacionales

		Suma de cuadrados	gl	F	Sig.
META DE TAREA	Inter-grupos	5,262	3	2,774	,040
	Intra-grupos	1553,545	2457		
	Total	1558,807	2460		
META DE AUTOFRUSTRACIÓN DEL EGO	Inter-grupos	33,401	3	8,797	,000
	Intra-grupos	3117,251	2463		
	Total	3150,653	2466		
CREENCIAS DE CONTROL Y AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE	Inter-grupos	2,970	3	1,658	,174
	Intra-grupos	1468,918	2460		
	Total	1471,888	2463		
ANSIEDAD	Inter-grupos	7,879	3	3,071	,027
	Intra-grupos	2113,308	2471		
	Total	2121,187	2474		
AUTOEFICACIA PARA EL RENDIMIENTO	Inter-grupos	9,446	3	2,683	,045
	Intra-grupos	2902,393	2473		
	Total	2911,839	2476		
META DE AUTOENSALZAMIENTO DEL EGO	Inter-grupos	13,183	3	4,509	,004
	Intra-grupos	2400,413	2463		
	Total	2413,596	2466		
META DE EVITACIÓN DEL TRABAJO	Inter-grupos	3,563	3	1,344	,258
	Intra-grupos	2175,402	2461		
	Total	2178,965	2464		

TABLA 6.9.

Resultados finales con las comparaciones múltiples HSD de Tukey en las variables Meta de tarea y Meta de autofrustración del ego con respecto al nivel educativo

Variable	CURSO	CURSO	Diferencia de medias	Sig.
META DE TAREA	3ºESO	4ºESO	-,01928	,947
		1ºBACHILLERATO	-,14472*	,045
		2ºBACHILLERATO	-,10384	,429
	4ºESO	3ºESO	,01928	,947
		1ºBACHILLERATO	-,12543	,115
		2ºBACHILLERATO	-,08455	,614
	1ºBACHILLERATO	3ºESO	,14472*	,045
		4ºESO	,12543	,115
		2ºBACHILLERATO	,04088	,959
	2ºBACHILLERATO	3ºESO	,10384	,429
		4ºESO	,08455	,614
		1ºBACHILLERATO	-,04088	,959
META DE AUTOFRUSTRACIÓN DEL EGO	3ºESO	4ºESO	,18503*	,001
		1ºBACHILLERATO	,31902*	,000
		2ºBACHILLERATO	,26806*	,029
	4ºESO	3ºESO	-,18503*	,001
		1ºBACHILLERATO	,13399	,331
		2ºBACHILLERATO	,08303	,831
	1ºBACHILLERATO	3ºESO	-,31902*	,000
		4ºESO	-,13399	,331
		2ºBACHILLERATO	-,05096	,971
	2ºBACHILLERATO	3ºESO	-,26806*	,029
		4ºESO	-,08303	,831
		1ºBACHILLERATO	,05096	,971

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AUTOMOTIVACIÓN

TABLA 6.10.
Medias y desviaciones típicas de las variables motivacionales del CEAM II por curso

Variable	Curso	\bar{X}	SD
META DE TAREA	3ºESO	3,8056	,87339
	4ºESO	3,8249	,73687
	1ºBACHILLERATO	3,9503	,68129
	2ºBACHILLERATO	3,9094	,72358
	Total	3,8344	,79603
META DE AUTOFRUSTRACIÓN DEL EGO	3ºESO	2,8200	1,12306
	4ºESO	2,6350	1,09914
	1ºBACHILLERATO	2,5010	1,17586
	2ºBACHILLERATO	2,5519	1,20886
	Total	2,6990	1,13033
CREENCIAS DE CONTROL Y AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE	3ºESO	3,6313	,82364
	4ºESO	3,6349	,72657
	1ºBACHILLERATO	3,6833	,74271
	2ºBACHILLERATO	3,7673	,71640
	Total	3,6465	,77305
ANSIEDAD	3ºESO	3,2862	,93749
	4ºESO	3,1657	,90528
	1ºBACHILLERATO	3,1992	,88596
	2ºBACHILLERATO	3,1908	1,01134
	Total	3,2249	,92595
AUTOEFICACIA PARA EL RENDIMIENTO	3ºESO	3,0809	1,13990
	4ºESO	3,2032	1,00238
	1ºBACHILLERATO	3,0525	1,08766
	2ºBACHILLERATO	3,0974	1,13691
	Total	3,1261	1,08445
META DE AUTENSALZAMIENTO DEL EGO	3ºESO	2,8263	1,00829
	4ºESO	2,7337	,96042
	1ºBACHILLERATO	2,6581	1,00134
	2ºBACHILLERATO	2,5784	,97395
	Total	2,7579	,98932
META DE EVITACIÓN DEL TRABAJO	3ºESO	2,9335	,96739
	4ºESO	2,9488	,92129
	1ºBACHILLERATO	2,8799	,90881
	2ºBACHILLERATO	2,7990	,90733
	Total	2,9256	,94038

TABLA 6.11.

Resultados finales con las comparaciones múltiples HSD de Tukey en las variables Ansiedad y Autoeficacia para el rendimiento con respecto al nivel educativo

Variable	CURSO	CURSO	Diferencia de medias	Sig.
ANSIEDAD	3ºESO	4ºESO	,12052*	,017
		1ºBACHILLERATO	,08697	,531
		2ºBACHILLERATO	,09533	,630
	4ºESO	3ºESO	-,12052*	,017
		1ºBACHILLERATO	-,03356	,956
		2ºBACHILLERATO	-,02520	,989
	1ºBACHILLERATO	3ºESO	-,08697	,531
		4ºESO	,03356	,956
		2ºBACHILLERATO	,00836	1,000
	2ºBACHILLERATO	3ºESO	-,09533	,630
		4ºESO	,02520	,989
		1ºBACHILLERATO	-,00836	1,000
AUTOEFICACIA PARA EL RENDIMIENTO	3ºESO	4ºESO	-,12227	,049
		1ºBACHILLERATO	,02845	,982
		2ºBACHILLERATO	-,01646	,998
	4ºESO	3ºESO	,12227	,049
		1ºBACHILLERATO	,15072	,200
		2ºBACHILLERATO	,10582	,674
	1ºBACHILLERATO	3ºESO	-,02845	,982
		4ºESO	-,15072	,200
		2ºBACHILLERATO	-,04491	,977
	2ºBACHILLERATO	3ºESO	,01646	,998
		4ºESO	-,10582	,674
		1ºBACHILLERATO	,04491	,977

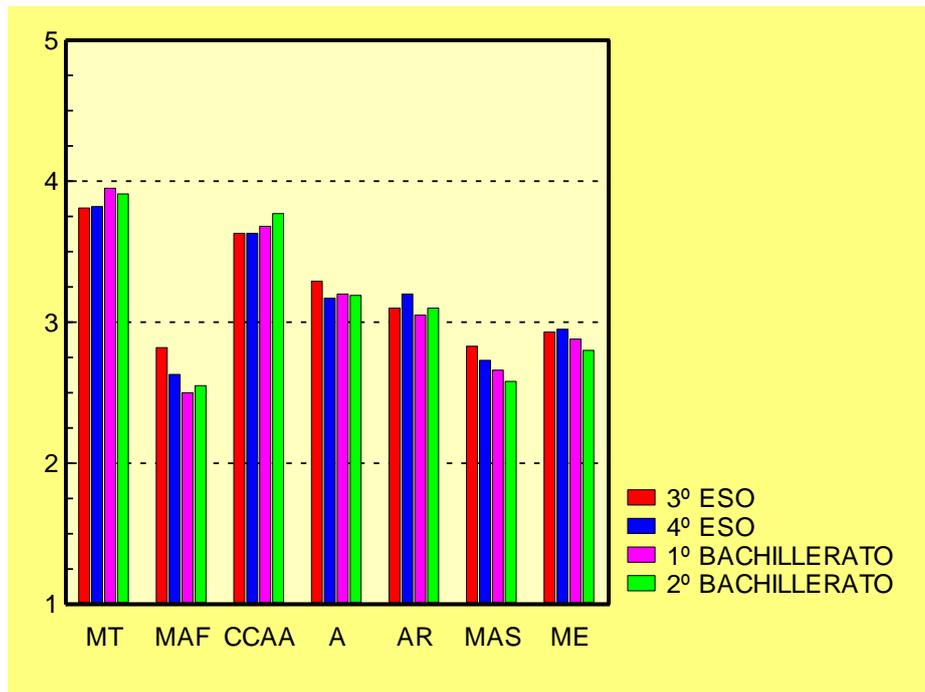
*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

TABLA 6.12.

Resultados finales con las comparaciones múltiples HSD de Tukey en la variable Meta de ensalzamiento del ego con respecto al nivel educativo

Variable	CURSO	CURSO	Diferencia de medias	Sig.
META DE AUTOENSALZAMIENTO DEL EGO	3ºESO	4ºESO	,09253	,147
		1ºBACHILLERATO	,16816	,069
		2ºBACHILLERATO	,24783*	,019
	4ºESO	3ºESO	-,09253	,147
		1ºBACHILLERATO	,07563	,700
		2ºBACHILLERATO	,15530	,271
	1ºBACHILLERATO	3ºESO	-,16816	,069
		4ºESO	-,07563	,700
		2ºBACHILLERATO	,07967	,860
	2ºBACHILLERATO	3ºESO	-,24783*	,019
		4ºESO	-,15530	,271
		1ºBACHILLERATO	-,07967	,860

*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.



MT: Meta de tarea

MAF: Meta de autofrustración del ego

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

Gráficas 6.7. Medias de las variables motivacionales respecto a los distintos niveles educativos

6.3. NIVELES MOTIVACIONALES EN LOS ESTUDIANTES Y SU DISCRIMINACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

6.3.1. GRUPOS DE ESTUDIANTES CON DIFERENTE NIVEL MOTIVACIONAL

Para poder estudiar cómo las estrategias motivacionales discriminan el nivel de motivación de dichos estudiantes, hemos de establecer en primer lugar los distintos niveles de motivación de dichos estudiantes. Con este objetivo hemos realizado un análisis cluster de las variables de motivación estudiadas. Después de solicitar al programa distintas salidas respecto al número de grupos, hemos seleccionado el resultado de tres clusters (Tabla 6.13) por considerar que dicho resultado ofrece la solución más clara a la hora de distinguir e interpretar los grupos ofrecidos.

El cluster primero está compuesto por 759 estudiantes. Este cluster se caracteriza por presentar las puntuaciones más altas con respecto a la variable *Meta de evitación*, la puntuación media en *Meta de autofrustración del ego* y las puntuaciones más bajas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego*, *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, *Ansiedad* y *Autoeficacia para el rendimiento* (ver Tabla 6.13). Es decir, son estudiantes en los que, en comparación con los otros dos grupos, se da en mayor medida la motivación por realizar las tareas con el mínimo esfuerzo.

El segundo cluster está compuesto por 772 estudiantes. Este cluster se caracteriza por presentar las puntuaciones más altas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* y *Autoeficacia para el rendimiento*; mientras que obtiene las puntuaciones medias en *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Ansiedad*; y las puntuaciones más bajas en *Meta de autofrustración del ego* y *Meta de evitación del trabajo*. Así, la motivación de estos estudiantes esta dirigida, principalmente, hacia el aprendizaje, y además tienen altas creencias sobre su capacidad de control y alta autoeficacia tanto para el aprendizaje como para el rendimiento.

Finalmente, el tercer cluster está compuesto por 856 estudiantes. Este cluster se caracteriza por presentar las puntuaciones más altas con respecto a la variable *Meta de autofrustración del ego*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Ansiedad*; mientras que obtiene las puntuaciones medias en *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, *Meta de tarea*, *Meta de evitación del trabajo* y *Autoeficacia para el rendimiento*. Es decir, destaca en comparación con los otros dos grupos en buscar demostrar su capacidad, en buscar no quedar mal ante sus compañeros y en manifestar alta preocupación en las situaciones de examen.

TABLA 6.13.
Análisis Quick Cluster de tres clusters de las variables de motivación

	Conglomerados		
	1	2	3
MT	3,24	4,25	3,99
MAF	2,10	2,08	3,79
MAS	2,15	2,93	3,13
ME	3,22	2,46	3,09
CCAA	3,21	4,13	3,62
A	2,76	2,99	3,87
AR	2,39	4,00	3,00
Nº de casos	759	772	856

MT: Meta de tarea

MAF: Meta de autofrustración del ego

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

Por otro lado, en el cluster primero comprobamos que las variables motivacionales que obtienen una mayor puntuación media son, por este orden (ver Tabla 6.14), la *Meta de tarea*, la *Meta de evitación del trabajo*, las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*. Mientras que las variables que obtienen una menor puntuación (por debajo de la puntuación media de la escala 3) son: la *Ansiedad*, la *Autoeficacia para el rendimiento*, *Metas de autoensalzamiento del ego* y *Meta de autofrustración del ego*.

TABLA 6.14.
Media y desviación típica del cluster 1 en las variables motivacionales de la adaptación del CEAM II

	\bar{X}	SD
MT	3,2426	,81736
ME	3,2177	,89493
CCAA	3,2130	,78376
A	2,7552	,87468
AR	2,3887	,89651
MAS	2,1542	,81103
MAF	2,1008	,82710

MT: Meta de tarea

ME: Meta de evitación del trabajo

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

MAF: Meta de autofrustración del ego

En el segundo cluster comprobamos que las variables motivacionales identificados en el análisis cluster que obtienen una mayor puntuación media son la *Meta de tarea*, las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* y la *Autoeficacia para el rendimiento* (ver Tabla 6.15). Mientras que las variables que obtienen una menor puntuación, por debajo de la puntuación media de la escala (3), son: la *Ansiedad*, la *Meta de autoensalzamiento del ego*, *Meta de evitación del trabajo* y *Meta de autofrustración del ego*.

TABLA 6.15.
Media y desviación típica del cluster 2 en las variables
motivacionales estudiadas

	\bar{X}	SD
MT	4,2537	,54952
CCAA	4,1308	,56748
AR	4,0009	,71587
A	2,9852	,84044
MAS	2,9294	,99335
ME	2,4605	,86127
MAF	2,0764	,77993

MT: Meta de tarea

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

AR: Autoeficacia para el rendimiento

A: Ansiedad

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

MAF: Meta de autofrustración del ego

En el tercer cluster comprobamos que las variables motivacionales identificados en el análisis cluster que obtienen una mayor puntuación media son: la *Meta de tarea*, *Ansiedad*, *Metas de autofrustración del ego*, *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo*. Mientras que la única variable que obtienen una menor puntuación con respecto a la puntuación media de la escala (3) es la *Autoeficacia para el rendimiento* (ver Tabla 6.16). Son pues los estudiantes de este cluster los que obtienen las puntuaciones más altas en todas las variables motivacionales, estudiadas de forma conjunta.

TABLA 6.16.
Media y desviación típica del cluster 3 en las variables
motivacionales estudiadas

	\bar{X}	SD
MT	3,9925	,63627
A	3,8682	,65920
MAF	3,7938	,75625
CCAA	3,6205	,66918
MAS	3,1285	,88670
ME	3,0938	,89257
AR	2,9992	,96596

MT: Metas de tarea

A: Ansiedad

MAF: Metas de autofrustración del ego

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

MAS: Metas de autoensalzamiento del ego

ME: Metas de evitación del trabajo

AR: Autoeficacia para el rendimiento

6.3.2. DISCRIMINACIÓN DE LOS NIVELES DE MOTIVACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Con objeto de conocer cuáles son las estrategias motivacionales que permiten discriminar en mayor medida la asignación de un determinado sujeto a uno de los tres niveles motivacionales descritos en el subapartado anterior, se llevaron a cabo tres análisis discriminantes, mediante el método de pasos sucesivos, uno por cada componente de estrategias motivacionales.

El análisis discriminante es una técnica de clasificación y asignación de un individuo a un grupo, conocidas sus características, que permite calcular una función discriminante, la cual se puede utilizar para hacer predicciones en el futuro. Esto se consigue reduciendo las variables que mejor discriminan a unas variables canónicas, las cuales son combinación lineal de las variables originarias y que se expresan por una función discriminante que es una ecuación lineal.

Para realizar los análisis discriminantes hemos utilizado una estrategia de inclusión por pasos, mediante la cual las variables se van incorporando a la función discriminante una a una, de modo que es posible, por un lado, construir una función utilizando únicamente aquellas variables que realmente son útiles para la clasificación y, por otro, evaluar la contribución individual de cada variable al modelo discriminante.

De forma general, cuando se dispone de k grupos se obtendrán $k-1$ funciones discriminantes. Luego, en nuestro caso, dado que disponemos de tres niveles de motivación (ver apartado previo) obtendremos dos funciones discriminantes, por cada componente de estrategias motivacionales del EEMA-VS, con el siguiente formato: $D=B_1X_1+B_2X_2+\dots+B_VX_V+B$. Donde las X son los valores de las variables independientes y las B los coeficientes estimados partiendo de los datos, los cuales se eligen de tal forma que se consiga la máxima separación entre los tres grupos existentes. El valor D distingue entre los grupos establecidos. La primera de estas funciones será la de mayor capacidad discriminatoria y la segunda la de menor poder discriminatorio.

Con respecto al componente de expectativas han sido incluidas cuatro variables en la función y se han excluido otras 3. En la Tabla 6.17 se pueden observar cuáles son las variables incluidas y su valor de Lambda de Wilks (Λ). Este valor se utiliza para medir de forma secuencial el poder discriminatorio de cada una de las funciones que se van construyendo, empezando siempre por la primera, que es la de mayor capacidad discriminatoria.

Las funciones discriminantes obtenidas son las siguientes:

$$D_1 = -.318 \times \text{EAE0} + 1,032 \times \text{EEEP} + .467 \times \text{EAPD} - .233 \times \text{EASE} - 3,752$$

$$D_2 = .536 \times \text{EAE0} - .225 \times \text{EEEP} + .754 \times \text{EAPD} + .600 \times \text{EASE} - 4,044$$

EAE0: Estrategia de ensalzamiento de los otros
 EEEP: Estrategia de generación de expectativas positivas
 EAPD: Estrategia de pesimismo defensivo
 EASE: Estrategia de self-handicapping

TABLA 6.17.
 Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de expectativas

Variables introducidas		
Paso	Variables	Lambda de Wilks
1	Estrategia de generación de expectativas positivas	,847
2	Estrategia de ensalzamiento de los otros	,786
3	Estrategia de pesimismo defensivo	,743
4	Estrategia de self-handicapping	,718
Variables no incluidas en el análisis		
	Estrategia de anulación de los otros	,717
	Estrategia de generación de atribuciones externas	,714
	Estrategia de autoafirmación	,712

Una primera forma de establecer la relación entre las variables explicativas (X_1, \dots, X_p) y las funciones discriminantes, con el fin de determinar la contribución de cada variable a la discriminación, es atender a sus coeficientes, que definen a las funciones discriminantes de las ecuaciones D_1 y D_2 . Por ejemplo, si en la función D_2 el coeficiente que acompaña a una variable es mayor que los de las otras variables, podemos pensar que dicha variable va a contribuir al valor final de la función discriminante en mayor medida que las otras variables, y por lo tanto es la más importante. Sin embargo, disponemos para ello de unos coeficientes estandarizados. En la Tabla 6.18 se indican dichos coeficientes estandarizados, que tienen media igual a 0 y la varianza igual a 1, lo cual facilita su comparación. En ella podemos interpretar que la variable más importante en la función 1 es la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, seguida de las estrategias de *pesimismo defensivo*, de *ensalzamiento de los otros* y de *self-handicapping*. Mientras que en la función 2, la más importante es la *Estrategia de pesimismo defensivo*, seguida de las estrategias de *self-handicapping*, de *ensalzamiento de los otros* y de *generación de expectativas positivas*. Además, se aprecia que las estrategias de *ensalzamiento de los otros* y de *self-handicapping* obtienen un valor negativo en la función 1, mientras que en la función 2 sucede lo mismo con la *Estrategia de generación de expectativas positivas*.

TABLA 6.18.
Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

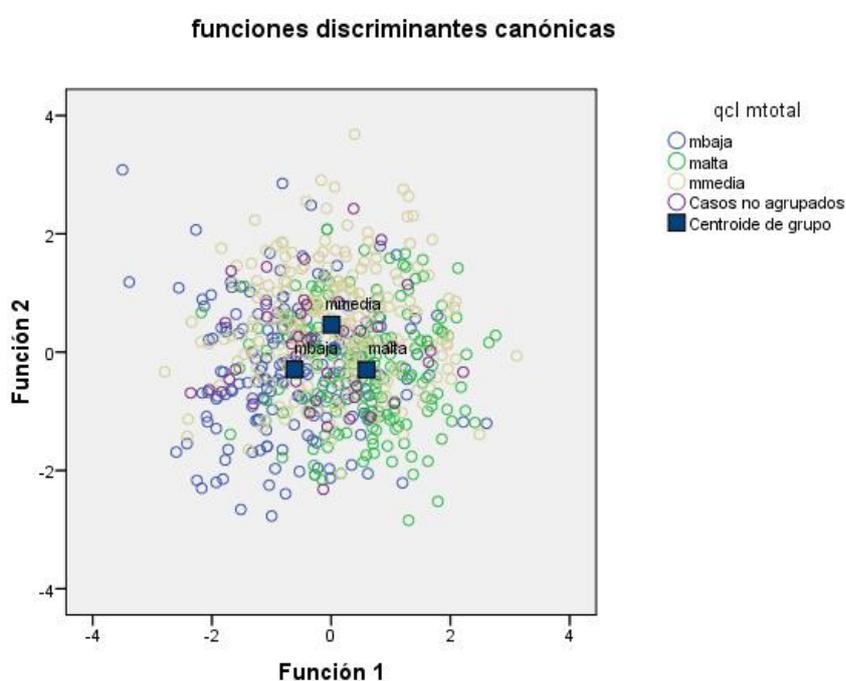
	Función	
	1	2
Estrategia de ensalzamiento de los otros	-,275	,464
Estrategia de generación de expectativas positivas	,765	-,167
Estrategia de pesimismo defensivo	,358	,578
Estrategia de self-handicapping	-,191	,492

Introduciendo los valores de las estrategias de un individuo podríamos obtener un valor D que distinga el máximo posible entre los niveles de motivación. A este respecto en la Tabla 6.19 se indican los valores en las dos funciones obtenidas de los centroides (medias de las puntuaciones discriminantes para los individuos pertenecientes a cada grupo) de los grupos o niveles de motivación y en la Gráfica 6.8 su representación. En dicha gráfica observamos que, a pesar de que existe algún solapamiento, los tres grupos aparecen separados en la mayoría de los casos. Además, se puede apreciar que la primera función (en el eje horizontal) es la que mejor discrimina a los tres grupos.

TABLA 6.19.

Valores de las dos funciones en los centroides de los grupos

Niveles de motivación	Función	
	1	2
Bajo	-,613	-,290
Alto	,595	-,300
Medio	,006	,465



Gráfica 6.8. Representación de las posiciones de los casos y de los centroides de las dos funciones discriminantes

Como medidas de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos tenemos la correlación canónica, el autovalor y el porcentaje de varianza explicada, que en la Tabla 6.20 se indican para cada función. Con respecto a la función 1 se observa que explica el 62% de la varianza, en relación al total acumulado por las dos funciones, y ya en menor medida, la función 2 el 38% de la varianza total acumulada por las dos funciones. Por su parte, la correlación canónica se interpreta en base a que una alta correlación (*eta*) indica una mayor discriminación en el grado en que difieren los valores medios de los tres grupos. Dichos valores confirman que la importancia de la primera función (la que más discrimina) es superior a la segunda.

TABLA 6.20.

Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,224	62,0	62,0	,428
2	,138	38,0	100,0	,348

Pese a que la primera función se muestra superior a la segunda, los valores del estadístico Lambda de Wilks para contrastar secuencialmente la significación de cada función discriminante, recogidos en la Tabla 6.21, indican que sería conveniente retener ambas funciones para interpretar las diferencias entre los grupos (pues las dos son significativas). Sin embargo, como ya hemos dicho antes, el autovalor correspondiente a la primera función (Tabla 6.20) tiene un mayor peso relativo, del 62%, de modo que la segunda función, aún siendo estadísticamente significativa, tiene menor importancia práctica a la hora de separar los grupos.

TABLA 6.21.

Estadístico Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 2	,718	194,096	8	,000
2	,879	75,580	3	,000

Otra medida es la matriz de confusión (ver Tabla 6.22), la cual muestra los resultados de ajuste entre la clasificación original y el grupo de pertenencia pronosticado para los casos en cada uno de los grupos (nivel alto, medio y bajo). El porcentaje de casos bien clasificados es un indicador de la efectividad de la función discriminante; siendo dicho valor el 55,1% para la primera función discriminante.

TABLA 6.22.

Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes

		Nivel de motivación pronosticado		
		bajo	alto	medio
Nivel de motivación original	bajo	58,4%	20,0%	21,6%
	alto	18,5%	59,2%	22,3%
	medio	23,4%	27,2%	49,4%

Clasificados correctamente el 55,1% de los casos agrupados originales

Con respecto el componente de valor han sido incluidas cinco variables en la función y se ha excluida una. En la Tabla 6.23 se puede observar cuáles son las variables incluidas y su valor de Lambda de Wilks (Λ).

Las funciones discriminantes obtenidas son las siguientes:

$$D_1 = -.477 \times \text{VMAS} + .523 \times \text{VIVCEV} -.557 \times \text{VME} + .245 \times \text{VMAD} + .483 \times \text{VITG} - 3,737$$

$$D_2 = -.134 \times \text{VMAS} - .006 \times \text{VIVCEV} + .451 \times \text{VME} + .1039 \times \text{VMAD} + .014 \times \text{VITG} - 4,044$$

VMAS: Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego

VIVCEV: Estrategia de valoración de la consecución y el coste

VME: Estrategia de meta de evitación

VMAD: Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego

VITG: Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión

TABLA 6.23.

VARIABLES INTRODUCIDAS Y EXCLUIDAS EN EL ANÁLISIS DISCRIMINANTE DE LAS ESTRATEGIAS DEL COMPONENTE DE VALOR

Variables introducidas		
Paso	Variables	Lambda de Wilks
1	Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego	,812
2	Estrategia meta de evitación	,693
3	Estrategia de valoración de la consecución y el coste	,619
4	Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego	,591
5	Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión	,564
Variables no incluidas en el análisis		
	Estrategia de generación de meta de aprendizaje	,559

En la Tabla 6.24 podemos interpretar que la variable más importante en la función 1 es la *Estrategia de meta de evitación*, seguida de las estrategias *de generación de meta de autoensalzamiento del ego*, *de implicación en la tarea a través de su gestión*, *de valoración de la consecución y el coste* y *de generación de meta de autoderrota del ego*. Mientras que en la función 2 la más importante es la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*, seguida de las estrategias *de meta de evitación*, *de generación de meta de autoensalzamiento del ego*, *de implicación en la tarea a través de su gestión* y *de valoración de la consecución y el coste*. Además, se aprecia que la *Estrategia de meta de evitación* obtiene un valor negativo en la función 1, mientras que en la función 2 sucede lo mismo con las estrategias *de generación de meta de autoensalzamiento del ego* y *de valoración de la consecución y el coste*.

TABLA 6.24.

Coefficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

	Función	
	1	2
Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego	,444	-,125
Estrategia de valoración de la consecución y el coste	,378	-,004
Estrategia de meta de evitación	-,546	,442
Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego	,205	,871
Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión	,398	,012

Introduciendo los valores de las estrategias de un individuo podríamos obtener un valor D que distinga el máximo posible entre los niveles de motivación. A este respecto en la Tabla 6.25 se indican los valores en las dos funciones obtenidas de los centroides (medias de las puntuaciones discriminantes para los individuos pertenecientes a cada grupo) de los grupos o niveles de motivación y en la Gráfica 6.9 su representación. En dicha gráfica observamos que, a pesar de que existe algún solapamiento, los tres grupos aparecen separados en la mayoría de los casos. Además, se puede apreciar que la primera función (en el eje horizontal) es la que mejor discrimina a los tres grupos.

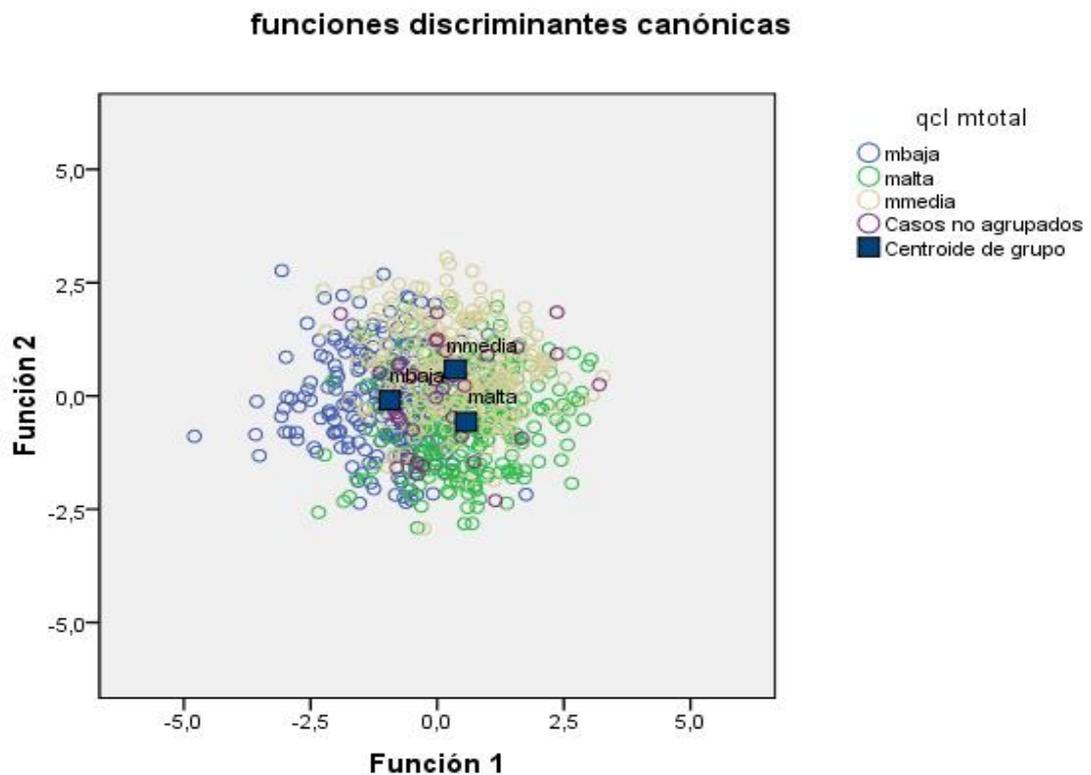
TABLA 6.25.

Valores de las dos funciones en los centroides de los grupos

Niveles de motivación	Función	
	1	2
Bajo	-,940	-,091
Alto	,570	-,575
Medio	,356	,589

Como medidas de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos tenemos la correlación canónica, el autovalor y el porcentaje de varianza explicada, que en la tabla 6.26 se indican para cada función. Con respecto a la función 1 se observa que explica el 65,4% de la varianza, en relación al total acumulado por las dos funciones, y ya en menor medida, la función 2 el 34,6% de la varianza total acumulada por las dos funciones. Por su parte, la correlación canónica se interpreta en base a que una alta correlación (*eta*) indica una mayor discriminación en el grado en que difieren los valores medios de los tres grupos. Dichos valores confirman que la importancia de la primera función (la que más discrimina) es superior a la segunda

Pese a que la primera función se muestra superior a la segunda, los valores del estadístico Lambda de Wilks para contrastar secuencialmente la significación de cada función discriminante, recogidos en la Tabla 6.27 indican que sería conveniente retener ambas funciones para interpretar las diferencias entre los grupos (pues las dos son significativas). Sin embargo, como ya hemos indicado anteriormente, el autovalor correspondiente a la primera función (Tabla 6.26) tiene un mayor peso relativo, del 65,4%, de modo que la segunda función, aún siendo estadísticamente significativa, tiene menor importancia práctica a la hora de separar los grupos.



Gráfica 6.9. Representación de las posiciones de los casos y de los centroides de las dos funciones discriminantes

TABLA 6.26.

Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,438	65,4	65,4	,552
2	,232	34,6	100,0	,434

TABLA 6.27.
Estadístico Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 2	,564	450,695	10	,000
2	,812	164,402	4	,000

Otra medida es la matriz de confusión (ver Tabla 6.28), la cual muestra los resultados de ajuste entre la clasificación original y el grupo de pertenencia pronosticado para los casos en cada uno de los grupos (nivel alto, medio y bajo). El porcentaje de casos bien clasificados es un indicador de la efectividad de la función discriminante; siendo dicho valor el 64,2% para la primera función discriminante.

TABLA 6.28.
Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes

		Nivel de motivación pronosticado		
		bajo	alto	medio
Nivel de motivación original	bajo	67,3%	14,2%	18,5%
	alto	12,4%	65,7%	21,9%
	medio	18,9%	21,0%	60,1%

Clasificados correctamente el 64,2% de los casos agrupados originales

Con respecto al componente de afecto han sido incluidas cuatro variables en la función y se ha excluido una. En la Tabla 6.29 se pueden observar cuáles son las variables incluidas y su valor de Lambda de Wilks (Λ).

Las funciones discriminantes obtenidas son las siguientes:

$$D_1 = 1,061 \times AA + ,332 \times AVS + ,096 \times AE - ,017 \times AC - 4,455$$

$$D_2 = -,332 \times AA + ,243 \times AVS + ,470 \times AE + ,808 \times AC - 2,122$$

AA: Estrategia de autorrefuerzo

AVS: Estrategia de valoración social

AE: Estrategia de engaño

AC: Estrategia de comparación

TABLA 6.29.
Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de afecto

Variables introducidas		
Paso	Variables	Lambda de Wilks
1	Estrategia de autorrefuerzo	,854
2	Estrategia de comparación	,762
3	Estrategia de valoración social	,745
4	Estrategia de engaño	,745
Variables no incluidas en el análisis		
	Estrategia de control de la ansiedad	,735

En la Tabla 6.30 podemos interpretar que la variable más importante en la función 1 es la *Estrategia de autorrefuerzo*, seguida de las estrategias de *valoración social*, de *engaño* y de *comparación*. Mientras en la función 2, la más importante es la *Estrategia de comparación*, seguida de las estrategias de *engaño*, de *autorrefuerzo* y de *valoración social*.

TABLA 6.30.
Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

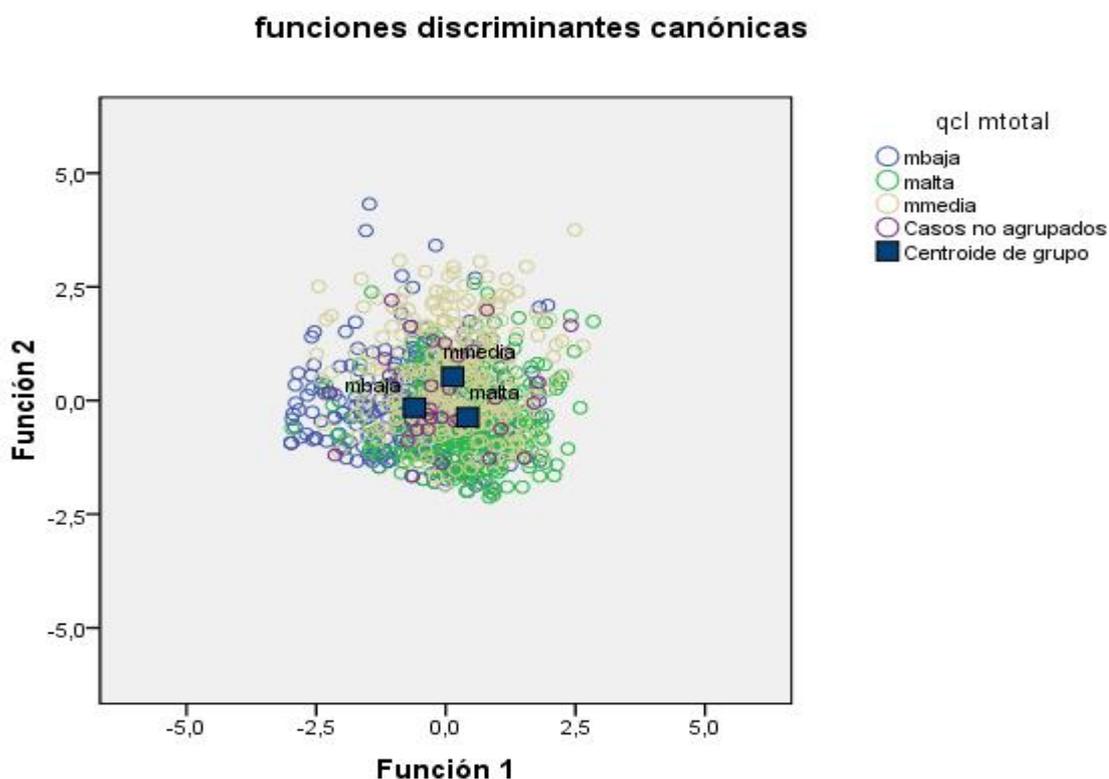
	Función	
	1	2
Estrategia de autorrefuerzo	,885	-,277
Estrategia de valoración social	,308	,225
Estrategia de engaño	,067	,327
Estrategia de comparación	-,014	,677

Introduciendo los valores de las estrategias de un individuo podríamos obtener un valor D que distinga el máximo posible entre los niveles de motivación. A este respecto en la Tabla 6.31 se indican los valores en las dos funciones obtenidas de los centroides (medias de las puntuaciones discriminantes para los individuos pertenecientes a cada grupo) de los grupos o niveles de motivación y en la Gráfica 6.10 su representación. En dicha gráfica observamos que, a pesar de que existe algún solapamiento, los tres grupos aparecen separados en la mayoría de los casos. Además, se puede apreciar que la primera función (en el eje horizontal) es la que mejor discrimina a los tres grupos.

TABLA 6.31.

Valores de las dos funciones en los centroides de los grupos

Niveles de motivación	Función	
	1	2
Bajo	-,602	-,157
Alto	,421	-,370
Medio	,134	,523



Gráfica 6.10. Representación de las posiciones de los casos y de los centroides de las dos funciones discriminantes

Como medidas de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos tenemos la correlación canónica, el autovalor y el porcentaje de varianza explicada, que en la Tabla 6.32 se indican para cada función. Con respecto a la función 1 se observa que explica el 55,2% de la varianza, en relación al total acumulado por las dos funciones, y ya en menor medida, la función 2 el 44,8% de la varianza total acumulada por las dos funciones. Por su parte, la correlación canónica se interpreta en base a que una alta correlación (*eta*) indica una mayor discriminación en el grado en que difieren los valores medios de los tres grupos. Dichos valores confirman que la importancia de la primera función (la que más discrimina) es superior a la segunda.

TABLA 6.32.

Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,182	55,2	55,2	,393
2	,148	44,8	100,0	,359

Pese a que la primera función se muestra superior a la segunda, los valores del estadístico Lambda de Wilks para constatar secuencialmente la significación de cada función discriminante, recogidos en la Tabla 6.33 indican que sería conveniente retener ambas funciones para interpretar las diferencias entre los grupos (pues las dos son significativas). Sin embargo, como indicamos con anterioridad, el autovalor correspondiente a la primera función (Tabla 6.32) tiene un mayor peso relativo, del 55,2%, de modo que la segunda función, aún siendo estadísticamente significativa, tiene menor importancia práctica a la hora de separar los grupos.

TABLA 6.33.

Estadístico Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 2	,737	274,793	8	,000
2	,871	124,197	3	,000

Otra medida es la matriz de confusión (ver Tabla 6.34), la cual muestra los resultados de ajuste entre la clasificación original y el grupo de pertenencia pronosticado para los casos en cada uno de los grupos (nivel alto, medio y bajo). El porcentaje de casos bien clasificados es un indicador de la efectividad de la función discriminante; siendo dicho valor el 54,3% para la primera función discriminante.

TABLA 6.34.

Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes

		Nivel de motivación pronosticado		
		bajo	alto	medio
Nivel de motivación original	bajo	56,6%	22,6%	20,8%
	alto	18,1%	57,8%	24,1%
	medio	38,2%	29,4%	32,4%

Clasificados correctamente el 54,3% de los casos agrupados originales

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

En este último capítulo pretendemos proporcionar una perspectiva general de las aportaciones del presente trabajo. De esta manera, a continuación realizaremos una síntesis de los aspectos más relevantes que consideramos aporta esta investigación. De igual manera, también pretendemos destacar algunas reflexiones y también limitaciones a las que está sometida nuestra investigación, así como sus posibles soluciones y aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo futuros trabajos en esta línea de investigación; la cual consideramos como una de las más interesantes del momento actual y que en mayor medida puede proporcionar pautas de actuación para los planteamientos educativos de los maestros, profesores, orientadores y otros profesionales en los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo y, en concreto, en los niveles de Educación Secundaria, en los que se centra esta investigación.

Tal como planteamos en los primeros capítulos del marco teórico, en la actualidad se considera que los componentes motivacionales influyen en gran medida en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. En esta línea, hemos pretendido su estudio en torno a las variables motivacionales de los estudiantes de Educación Secundaria, lo cual constituye la primera aportación de la presente investigación.

Respecto a los distintos estudios exploratorios de fiabilidad y validez realizados sobre los instrumentos de medida que hemos utilizado en este trabajo, los instrumentos utilizados responden de forma adecuada a lo que de ellos esperábamos y en la línea de los resultados obtenidos en trabajos anteriores. De todas maneras, destacar algunos cambios en su composición, especialmente en relación con la estructura propuesta por Pintrich y colaboradores en el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (MSLQ), siendo menores con respecto al conseguido por Roces (CEAM II).

7.1. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

7.1.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS LIGADAS A CADA OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados se obtienen las siguientes conclusiones en relación con cada uno de los tres objetivos concretos perseguidos por la investigación.

- Características motivacionales de los estudiantes de secundaria

Los resultados obtenidos muestran que, de forma general, cuatro de las variables motivacionales estudiadas están por encima de la puntuación media y tres están por debajo. De este modo, los estudiantes presentan una motivación que se caracteriza por el predominio de la *Meta de tarea*, seguida de las *Creencias de control* y *Autoeficacia para el aprendizaje*, de la *Ansiedad* en situaciones de examen y de la *Autoeficacia para*

el rendimiento. Por otro lado, se presentan los niveles más bajos de motivación en las variables *Metas de Autofrustración de ego*, *de Ensalzamiento del ego* y *de Evitación del trabajo*.

Además, los resultados muestran una correlación positiva y significativa entre la mayoría de las variables motivacionales, excepto entre la *Meta de evitación del trabajo* con la *Meta de tarea*, las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* y la *Autoeficacia para el rendimiento*; entre la *Autoeficacia para el rendimiento* con la *meta de autofrustración del ego* y la *Ansiedad*; y entre las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* con la *Meta de autofrustración del ego*. Todas ellas presentan una correlación negativa y significativa.

Partiendo de todo esto, los estudiantes de nuestra muestra se caracterizan, de forma general, por establecer metas dirigidas al aprendizaje, por poseer creencias de control de su aprendizaje y rendimiento, por presentar confianza sobre la medida en que pueden aprender y de dominar los contenidos de la asignatura, y por mostrar preocupación ante las situaciones de examen. Además, estos estudiantes se caracterizan por un nivel inferior en metas de autofrustración del ego, de autoensalzamiento del ego y de evitación del trabajo. Es decir, en los estudiantes se dan niveles por debajo de la puntuación media en intentar no ser el peor, no parecer tonto o en evitar las reacciones negativas de los demás; demostrar sus capacidades y de superar a los demás; así como realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo.

Posteriormente, llevamos a cabo un análisis quick cluster que nos ha permitido demostrar la existencia de grupos de estudiantes que persiguen de forma simultánea múltiples metas. En concreto, hemos obtenido tres grupos.

El primero, y considerablemente mayor en cuanto a individuos que lo componen, destaca por adoptar en mayor medida en comparación al resto de grupos, la variable *Meta de autofrustración del ego*, así como las puntuaciones medias en el resto de las variables estudiadas (*Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo*). Así pues, este grupo adopta en mayor medida, en comparación a los otros dos grupos, metas orientadas a evitar quedar mal ante los compañeros.

El segundo grupo se caracteriza por adoptar en mayor medida, en comparación al resto de grupos, una *Meta de evitación del trabajo*. Así pues, este grupo adopta en mayor medida, en comparación a los otros dos grupos, metas orientadas a realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo.

El tercer grupo se caracteriza por adoptar predominantemente y también en comparación al resto de grupos, una *Meta de tarea* y una *Meta de autoensalzamiento del ego*. Este grupo adopta los niveles más elevados tanto en metas orientadas a demostrar sus capacidades y superar a los demás como en metas dirigidas a disfrutar y obtener satisfacción con su aprendizaje.

Como podemos observar, tanto las dos metas de rendimiento, como la meta de tarea y la meta de evitación del trabajo pueden determinar la orientación motivacional de los grupos de estudiantes desde el planteamiento de las múltiples metas.

Otro de los resultados obtenidos fue el de la composición que caracteriza los tres grupos de múltiples metas. En primer lugar, por la cantidad de estudiantes que los componen. Observamos que es el primer grupo (predominio de la *Meta de autofrustración* y puntuaciones medias en *Metas de tarea*, *Meta de autoensalzamiento* y *Meta de evitación del trabajo*) el que mayor número de estudiantes presenta, seguido del segundo grupo (predominio de las *Metas de evitación del trabajo*) y del tercero (predominio de las *Metas de tarea* y *Metas de autoensalzamiento del ego*, puntuaciones medias en *Meta de autofrustración*). Es por tanto, este último grupo el menos numeroso.

Con respecto al primer grupo de estudiantes y teniendo en cuenta el nivel educativo en el que se ha desarrollado nuestra investigación, es decir, en estudiantes de educación secundaria, consideramos que en esta etapa tiene mucha importancia la relación con sus pares y que esto bien podría estar relacionado con que estos estudiantes presentan puntuaciones altas en la variable meta de autofrustración, en concreto, es el cluster con el mayor número de estudiantes. Sería esta una línea de posible investigación en la que profundizar posteriormente con respecto a este primer grupo de estudiantes.

En relación al segundo grupo, el grupo en el que se da de forma más intensa las *Metas de evitación del trabajo*, también se caracteriza por presentar unas puntuaciones considerablemente más bajas en el resto de metas. Se trataría pues de un grupo de estudiantes con una motivación inadecuada o desadaptativa, o lo que más popularmente se entiende como alumnos desmotivados, tanto por el hecho de aprender como por el hecho de obtener un adecuado rendimiento académico.

El tercer grupo es en el que predominan los dos tipos de metas más adaptativas y por tanto más aceptables (*Meta de tarea* y *Meta de autoensalzamiento del ego*) y que combinadas pueden constituir el mejor soporte para desarrollar un adecuado proceso de aprendizaje. Así, ante aquellas tareas atrayentes y de mayor interés, podrá desarrollar una meta de tarea. Mientras que ante aquellas tareas poco atrayentes o de bajo interés podrán plantearse metas de rendimiento orientadas al autoensalzamiento, de forma que también ante ellas desarrollen adecuadas estrategias de aprendizaje y consiguientemente puedan alcanzar también en ellas un nivel óptimo de rendimiento.

Posteriormente hemos analizado la utilización por parte de los estudiantes de los distintos tipos de estrategias motivacionales. En relación con las estrategias de autorregulación motivacional que integran el componente de expectativas del EEMS-VS nos hemos encontrado que únicamente dos de las siete estrategias supera la puntuación media. Más concretamente es la *Estrategia de generación de expectativas positivas* la que los estudiantes informan como más utilizada, seguida de la *Estrategia de generación de atribuciones externas* y de la *Estrategia de pesimismo defensivo*. Las estrategias motivacionales del componente de expectativas menos utilizadas son, por este orden, la *Estrategia de ensalzamiento de los otros*, la *Estrategia de self-handicapping* y la *Estrategia de anulación de los otros*.

Es decir, destaca la utilización de la creación de pensamientos y creencias que aproximan al estudiante al éxito en la tarea. Además, también los estudiantes realizan explicaciones ante los resultados obtenidos, en las cuales las causas de lo acontecido

son externas al propio individuo. Y en tercer lugar, los estudiantes activan su autoesquema negativo, el cual es utilizado con objeto de verse en la situación de tener que incrementar su nivel de esfuerzo para poder paliar dicha situación.

Además existe una correlación positiva y significativa entre la mayoría de las estrategias de autorregulación motivacional de este componente de expectativas. No obstante, nos encontramos con la ausencia de correlación entre la *Estrategia de ensalzamiento de los otros* y la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, entre las *Estrategias de generación de expectativas positivas* y la *Estrategia de autoafirmación*, y por último, entre la *Estrategia de generación de expectativas positivas* y la *Estrategia de self-handicapping*.

Dentro del componente de valor, son cuatro las estrategias que superan la puntuación media y dos las que no alcanzan dicha puntuación. Así, la estrategia más utilizada es la de la *Implicación en la tarea a través de su gestión* (la más utilizada dentro de los tres componentes de la EEMA-VS), seguida de la *Estrategia de generación de meta de aprendizaje* y de la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*. Por otro lado, las estrategias motivacionales del componente de valor menos utilizadas son las *Estrategias de generación de meta de autoensalzamiento del ego*, la *Estrategia de meta de evitación*, y la *Estrategia de valoración de la consecución y el coste*.

Es decir, dentro de este componente de valor, en los estudiantes predomina la búsqueda de una forma de aproximación e implicación con la tarea basada en ciertas formas de gestionar la propia realización de la tarea. Además, los estudiantes también se plantean, como objetivo o motivo que le lleva a desarrollar una determinada tarea, la búsqueda del aprendizaje, la automejora y el interés; y el estudiante establece como objetivo o motivo en el desarrollo de una determinada tarea el evitar quedar mal ante sus compañeros, pareciendo poco capaz o haciendo el ridículo.

Dentro de este componente de valor destacamos la correlación positiva y significativa entre la mayoría de las estrategias de autorregulación motivacional. De este comportamiento general se excluye la ausencia de correlación entre la *Estrategia de ensalzamiento del ego* y la *Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego* y la *Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión*.

En el componente de afecto sólo dos de las cinco estrategias supera la puntuación media. La estrategia más utilizada es la *Estrategia de autorrefuerzo*, seguida de la *Estrategia de control de la ansiedad* y de la *Estrategia de valoración social*. Mientras que la menos utilizada es la *Estrategia de engaño*, siendo incluso la menos utilizada de los tres componentes de la EEMA-VS.

Es decir, los estudiantes se motivan a sí mismo, principalmente, dándose ánimos y autoalabándose en relación con la propia tarea o tipo de tarea que le ocupa. Pero también son capaces de enfrentarse a determinadas situaciones de examen, procurando no preocuparse y generar pensamientos positivos ante la situación. Ya en muy menor medida busca evaluaciones positivas y reconocimiento por parte de otros acerca de la tarea que realiza, su capacidad o su esfuerzo.

Se destaca la correlación positiva y significativa entre todas las estrategias de este componente afectivo. De este comportamiento general se excluye la ausencia de correlación entre la *estrategia de autorrefuerzo* con la *estrategia de comparación* y la *estrategia de engaño*.

- La motivación de los estudiantes en función del género y del nivel educativo

Se destaca que en función del género se presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a las variables de *Meta de tarea*, *Meta de autofrustración*, *Ansiedad*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo*. Las puntuaciones en las variables meta de tarea, meta de autofrustración y ansiedad favorecen a las mujeres y en el caso de la meta de autoensalzamiento del ego y de la meta de evitación del trabajo favorecen a los hombres. Así, las mujeres de esta muestra están más interesadas que los hombres por el desarrollo de sus capacidades y el aprendizaje, por evitar ser juzgadas de forma negativa por los demás y también muestran mayor preocupación ante las situaciones de examen. Mientras que los hombres están más preocupados por demostrar sus capacidades y por desarrollar su trabajo con el mínimo esfuerzo.

Así pues, las diferencias en relación al género se sitúan prácticamente en los tipos de orientación a meta. De esta forma las mujeres adoptan un patrón de meta más adecuado o adaptativo para el aprendizaje que el de los hombres, pues en ellas predomina la *Meta de tarea*. Pero también un patrón de meta que está más influido por el componente social, debido a su mayor adopción de la *Meta de autofrustración del ego* (esta meta está orientada a intentar no ser percibido como peor, de no parecer tonto o de evitar las reacciones negativas de los demás). Mientras que en los hombres predomina un patrón de meta más inadecuado o desadaptativo que el de las mujeres, pues muestra mayores niveles en las *Metas de evitación del trabajo* y de *autoensalzamiento del ego*. Es decir en ellos predomina más que en las mujeres la búsqueda de rendimiento académico y de la evitación del trabajo.

Por otro lado, en función del nivel educativo también se han encontrado diferencias significativas entre los cuatro niveles estudiados de Educación Secundaria (3º de ESO, 4º de ESO, 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato) con respecto a varias de las variables motivacionales. Así, la *Meta de tarea*, la *Meta de autofrustración del ego*, la *Ansiedad*, la *Autoeficacia para el rendimiento* y la *Meta de autoensalzamiento del ego* muestran diferencias estadísticamente significativas entre los distintos niveles educativos.

Respecto a la variable *Meta de tarea*, los estudiantes de 3º de ESO muestran niveles significativamente más bajos que los de 1º de Bachillerato, de forma que los estudiantes de 1º de Bachillerato están más motivados para el aprendizaje. En relación con la *Meta de autofrustración del ego* los estudiantes de 3º ESO muestran niveles significativamente más altos que el resto de los estudiantes, siendo los estudiantes de 1º de Bachillerato los que muestran niveles significativamente más bajos, el motivo pudiera deberse a la importancia de la relación con sus compañeros, de quedar bien en los estudiantes de 3º ESO. Con respecto a la *Ansiedad*, los estudiantes de 3º ESO

muestran niveles significativamente más altos que los estudiantes de 4° ESO. Finalmente, en la variable *Meta de autoensalzamiento del ego* se ha encontrado diferencias significativas entre 3° de ESO y 2° de Bachillerato que favorecen a los estudiantes de 3° de ESO, es decir, que los estudiantes de 3° de ESO están más orientados a demostrar sus capacidades. Además, se observa que en esta última variable de forma progresiva las puntuaciones medias van disminuyendo a medida que se progresa en los cursos. El hecho pudiera explicarse en base a que el estudiante tiene más seguridad en sí mismo.

Como pauta general, se aprecia que a medida que se avanza en los cursos académicos tiende a producirse un incremento en el valor de las variables *Meta de Tarea* y *Autoeficacia para el Rendimiento* y una disminución en el valor de las variables *Meta de Autofrustración*, *Ansiedad* y *Meta de Autoensalzamiento del Ego*. Es decir, se aprecia una mejoría en la motivación académica de los estudiantes en el transcurso de los cursos académicos.

- Las estrategias motivacionales como discriminadoras entre los grupos de estudiantes con diferente nivel motivacional

Para poder estudiar cómo las estrategias motivacionales discriminaban el nivel de motivación de los estudiantes, establecimos en primer lugar tres niveles de motivación de los estudiantes.

El cluster primero se caracterizó por presentar las puntuaciones más altas con respecto a la variable *Meta de evitación*; la puntuación media en *Meta de autofrustración del ego*; y las puntuaciones más bajas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego*, *Creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje*, *Ansiedad* y *Autoeficacia para el rendimiento*. Son estudiantes que, en contraste con los otros grupos, tienen una mayor motivación para la realización de las tareas con el mínimo esfuerzo. Este grupo está compuesto por menos estudiantes que los otros dos grupos.

En el segundo cluster obtenemos las puntuaciones más altas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje* y *Autoeficacia para el rendimiento*. Mientras que obtiene las puntuaciones medias en *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Ansiedad*. Y las puntuaciones más bajas en *Meta de autofrustración del ego* y *Meta de evitación del trabajo*. Es decir, la motivación de estos estudiantes en contraste con la de los otros grupos está dirigida en mayor medida hacia el aprendizaje, tienen mayores creencias sobre su capacidad de control y autoeficacia para el aprendizaje y mayor nivel en autoeficacia para el rendimiento.

El tercer cluster, compuesto por un mayor número de estudiantes, obtiene puntuaciones más altas que los otros dos grupos con respecto a la variable de *Meta de autofrustración del ego*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Ansiedad*; puntuaciones medias en *Creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje*, *Meta de tarea*, *Meta de evitación del trabajo* y *Autoeficacia para el rendimiento*. Es decir, la motivación de estos estudiantes en contraste con la de los otros grupos está dirigida en mayor medida a demostrar su capacidad, a no quedar mal ante sus compañeros y manifiesta mayor preocupación en las situaciones de examen.

De forma general, el primer grupo es el que presenta un tipo de motivación más desadaptativa y el segundo grupo el que presenta un tipo de motivación más adaptativa. No obstante, también cabe destacar que en los tres grupos es la variable *Meta de tarea* la que alcanza mayor valor, incluso en el grupo de estudiantes con un tipo de motivación caracterizada como más desadaptativa. Entendemos que dicha circunstancia puede deberse a que esta variable es considerada como la más aceptable socialmente, lo cual conduciría a ser informada en mayor medida, de forma inconsciente o conscientemente por parte de los estudiantes al cumplimentar el cuestionario. Esto incluso podría suceder en los tres grupos obtenidos.

Respecto a la discriminación de los niveles de motivación en función de las estrategias motivacionales se han realizado tres conjuntos de análisis en función de los tres componentes de estrategias motivacionales estudiadas. Con respecto a cada uno de los componentes se han obtenido dos funciones discriminantes que serán útiles para en el futuro poder asignar nuevos casos a cada uno de los tres grupos. Para ello precisaremos conocer sus características en relación con las variables que mejor discriminan y que según los datos obtenidos son los siguientes; con respecto al componente de expectativas: la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, la *Estrategia de ensalzamiento de los otros*, la *Estrategia de pesimismo defensivo* y la *Estrategia de self-handicapping*. Mientras que las variables no incluidas en el análisis son la *Estrategia de anulación de los otros*, la *Estrategia de generación de atribuciones externas* y la *Estrategia de autoafirmación*.

Además se observa que la variable discriminante más importante en la Función 1 es la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, seguida de las *Estrategias de pesimismo defensivo, de ensalzamiento de los otros y de self-handicapping*. Mientras que en la Función 2 (función con menos capacidad discriminatoria), la variable discriminante más importante es la *Estrategia de pesimismo defensivo*, seguido de las *Estrategias de self-handicapping, de ensalzamiento de los otros y de generación de expectativas positivas*.

Con respecto el componente de valor han sido incluidas cinco variables en la función y se ha excluido una. Las cinco variables incluidas son la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*, la *Estrategia de meta de evitación*, la *Estrategia de valoración de la consecución y el coste*, la *Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego* y la *Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión*. La variable no incluida en el análisis es la *Estrategia de meta de aprendizaje*.

La variable más importante en la Función 1 es la *Estrategia de meta de evitación*, seguida de las estrategias de *generación de meta de autoensalzamiento del ego, de implicación en la tarea a través de su gestión, de valoración de la consecución y el coste y de generación de meta de autoderrota del ego*. Mientras que en la función 2 la más importante es la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*, seguida de las *Estrategias de meta de evitación, de generación de meta de autoensalzamiento del ego, de implicación en la tarea a través de su gestión y de valoración de la consecución y el coste*.

Con respecto al componente de afecto se ha obtenido cuatro variables en la función y se ha excluido una. Las variables incluidas han sido la *Estrategia de autorrefuerzo*, la *Estrategia de comparación*, la *Estrategia de valoración social* y la *Estrategia de engaño*.

La variable más importante en la función 1 del componente de afecto es la *Estrategia de autorrefuerzo*, seguida de las *Estrategias de valoración social*, de *engaño* y de *comparación*. Mientras en la función 2, la más importante es la *Estrategia de comparación*, seguida de las *Estrategias de engaño*, de *autorrefuerzo* y de *valoración social*.

7.1.2. CONCLUSIONES GENERALES

A modo de resumen, como conclusiones generales del estudio destacamos las siguientes:

- En función de las variables motivacionales estudiadas en los estudiantes de nuestra muestra, la variable que obtiene un mayor valor es la *Meta de tarea*. Es decir, en los estudiantes predomina la búsqueda del aprendizaje y dominio de los contenidos de la asignatura. Por otro lado, la variable motivacional que obtiene un menor valor es la *Meta de autofrustración del ego*.

- En relación al planteamiento de múltiples metas, obtenemos tres grupos de estudiantes orientados a múltiples metas. El grupo compuesto por más estudiantes se caracteriza por tener las puntuaciones más altas en la *Meta de Autofrustración del ego* y puntuaciones medias en el resto de las variables estudiadas (*Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Meta de evitación del trabajo*).

- Respecto a las estrategias de automotivación, la estrategia que los estudiantes informan como la más utilizada es la *Estrategia de Implicación en la Tarea a través de su Gestión*. Es decir, predomina la búsqueda de una forma de aproximación e implicación en la tarea basada en ciertas formas de gestionar la propia realización de la tarea. Por otro lado, la estrategia que obtiene un menor valor es la *Estrategia de engaño*.

- En relación al género, las mujeres adoptan un patrón de meta más adecuado o adaptativo para el aprendizaje que los hombres. En ellas predomina la *Meta de tarea* y la *Meta de autofrustración del ego*. Mientras que en los hombres predomina un patrón de meta más inadecuado o desadaptativo, mostrando mayores niveles en la *Meta de evitación del trabajo* y en la *Meta de autoensalzamiento del ego*. Es decir, están más orientados a la búsqueda del rendimiento académico y de la evitación del trabajo.

- Respecto a las variables de motivación de los estudiantes en función del nivel educativo, se aprecia que a medida que se avanza en los cursos académicos se incrementa el valor de las variables *Meta de Tarea* y *Autoeficacia para el Rendimiento* y se da una disminución en el valor de las metas de *Autofrustración del ego*, *Ansiedad* y *Meta de autoensalzamiento del ego*. Es decir, se aprecia una mejoría en la motivación académica de los estudiantes en el transcurso de los cursos académicos.

- Se obtienen tres grupos de estudiantes con diferentes características motivacionales. El primer grupo se caracteriza por obtener las puntuaciones más altas en la *Meta de evitación del trabajo*; el segundo grupo se caracteriza por obtener las puntuaciones más altas en la *Meta de la tarea*, las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* y la *Autoeficacia para el rendimiento*; y por último, el tercer grupo se caracteriza por obtener las puntuaciones más altas en la *Meta de autofrustración de ego*, en la *Meta de autoensalzamiento del ego* y en *Ansiedad*.

- Se han obtenido dos funciones discriminantes por cada componente de estrategias motivacionales. Las estrategias de automotivación que mejor discriminan entre los tres niveles de motivación respecto a los tres componentes de las estrategias motivacionales estudiadas son: en el componente de expectativa, la *Estrategia de generación de expectativas positivas*; con respecto al componente de valor, la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*; y por último, con respecto al componente de afecto, la *Estrategia de autorrefuerzo*.

Por lo tanto, como síntesis podemos decir que los estudiantes de esta muestra están motivados hacia su proceso de aprendizaje y están orientados a múltiples metas. Además, se aprecia una mejoría de la motivación a medida que se avanza en los cursos académicos. Y por último, son estudiantes que utilizan en situaciones de aprendizaje y estudio estrategias de automotivación. La estrategia motivacional más utilizada es la *Estrategia de Implicación en la Tarea a través de su Gestión*, que se refiere a la búsqueda de una forma de aproximación e implicación en la tarea basada en ciertas formas de gestionar la propia realización de la tarea.

7.1.3. IMPLICACIONES

Como implicaciones para la práctica educativa podemos extraer una serie de recomendaciones de cara a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son:

- Desde la perspectiva del profesor:
 - Favorecer un aprendizaje motivado teniendo en cuenta los distintos tipos de variables motivacionales.
 - Ofrecer a los estudiantes situaciones de entrenamiento sobre procesos de pensamiento adecuados, los cuales le permitan desarrollar una autorregulación afectivo-motivacional en su proceso de aprendizaje.
 - Proporcionar condiciones que favorezcan la consideración por parte del alumno de la conveniencia de adoptar metas de aprendizaje y rendimiento (aprender a resolver problemas y/o simplemente resolver problemas). En línea con los planteamientos de múltiples metas, el estudiante tiene que apreciar la importancia tanto del resultado como del proceso, en función de la situación. Es necesario fomentar la orientación a metas de tarea, pero siendo conscientes de que no todas las tareas pueden ser igual de interesantes para el alumno, ni tampoco estar interesado en todo; pese a lo cual ha de emprenderlas y poner en juego el máximo esfuerzo posible. Puede ser

aconsejable que, en ocasiones determinadas, opte por la adopción de metas orientadas al rendimiento.

- Favorecer una adecuada relación y respeto entre los estudiantes, puesto que en los resultados obtenidos se observa que la opinión de los compañeros es importante para el alumno.

- Proporcionar feedback positivo de forma adecuada a los estudiantes. El feedback positivo debe producirse inmediatamente después de la tarea. Así, como favorecer la utilización de refuerzos, procurando que éstos provengan prioritariamente de la propia tarea y del esfuerzo empleado por el estudiante.

- Establecer medidas oportunas dirigidas a describir, modelar e implementar las estrategias de automotivación, con objeto que el alumno las utilice en situaciones de aprendizaje y estudio. Con ello, además de incorporar un tipo de estrategias motivacionales más adecuadas, se favorece el abandono de aquellas estrategias motivacionales consideradas desadaptativas.

- Explicar la metodología utilizada y los criterios de evaluación, procurando tener en cuenta en ellos las ideas del alumno, así como el esfuerzo que ha invertido. Con ello, el profesor conseguirá reducir la ansiedad y la incertidumbre del alumno ante los exámenes y así, poder incrementar sus expectativas.

- Desde la perspectiva del alumno:

- Comprender la importancia de estar motivado y de reunir unas condiciones afectivas adecuadas para el estudio.

- Comprender el papel que tienen las variables motivacionales en las actividades académicas dirigidas al aprendizaje y estudio, con el fin de potenciar la autorregulación y el aprendizaje autónomo del estudiante.

- Conocer sus propias características afectivas, motivacionales y estratégicas. Así, el estudiante podrá conseguir la sustitución de determinadas estrategias motivacionales consideradas desadaptativas, en favor de otras consideradas de tipo adaptativo.

- Comprobar lo adecuado de los cambios producidos con relación a las pautas de autorregulación afectivo-motivacionales adoptadas. Así, el alumno comprobara la afectividad de los planteamientos y pensamientos adoptados, y que, además, el esfuerzo puede tener por objeto no sólo las tareas, sino también a sí mismo y su actividad autorreguladora.

- Favorecer el autoconocimiento por parte del alumno, en un principio apoyado y posteriormente de forma individual, respecto a las estrategias y pensamientos utilizados en relación con su proceso de aprendizaje y estudio. Más específicamente, el estudiante debe conocer entre otras, las metas, emociones, expectativas y estrategias afectivo-motivacionales utilizadas en distintos tipos de tareas.

CONCLUSIONES

Para que el estudiante comprenda lo inadecuado de algunas de las pautas afectivo-motivacionales que utiliza se intentará hacerle comprender cómo dichas pautas influyen en la realización de sus tareas académicas.

- Considerar los fracasos o errores de los alumnos como fuente de información que aproximan a la meta, sirviendo como oportunidades de aprendizaje que fundamenten la búsqueda de éxitos. Con ello se tenderá a considerar los resultados como modificables y controlables. En cualquier caso se debe evitar el rechazo, la condena o el ridiculizar el error.

- Respecto a las tareas:

- Las tareas deben estar orientadas al éxito, para facilitar el incremento de las expectativas y de los sentimientos de competencia de los estudiantes. Es decir las actividades no deben ser fáciles ni difíciles. Así, es importante proporcionar tareas variadas, adaptadas a los intereses de los estudiantes. De esta manera, se pretende captar el interés y la atención del alumno. Para ello el profesor debe tener presente la presentación que haga de dicha tarea y los recursos que utilice.

- Facilitar a los estudiantes oportunidades para elegir entre distintas opciones o de proponer el contenido, procedimiento o el propio tipo de tarea. Con objeto de incrementar su percepción de autonomía, responsabilidad e implicación en las tareas.

- Considerar las dificultades de las tareas como retos y no como obstáculos.

- Priorizar situaciones y tareas de aprendizaje colaborativo y recíproco, en oposición al competitivo.

- Desde la perspectiva del orientador:

- De ser el caso, considerar los distintos tipos de variables motivacionales existentes en el proceso de diagnóstico de los estudiantes con esta problemática.

- Considerar la relevancia de su intervención sobre el profesorado de cara a incrementar el nivel motivacional de los estudiantes.

- Favorecer el desarrollo de distintos tipos de estrategias y técnicas de modificación y optimización de la motivación de los estudiantes, tanto en relación al ambiente como en relación a los tipos de tareas, materiales y metodologías.

- Incidir en la capacidad de automotivación de los estudiantes mediante el uso de distintos tipos de estrategias de automotivación.

7.2. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

El desarrollo de futuros trabajos en esta línea de investigación es de sumo interés para llegar a una mayor comprensión de las relaciones entre las variables estudiadas.

Algunas de las limitaciones que se nos han presentado o que hemos considerado tener especialmente en cuenta en próximos estudios son las siguientes:

- El presente estudio se realiza desde un planteamiento de la motivación académica en la que se destaca la importancia de la integración de las variables cognitivas y motivacionales. Sin embargo, desde los planteamientos actuales se considera que además de los componentes mencionados se ha de adoptar una perspectiva contextual.

- La muestra incluye únicamente estudiantes de Educación Secundaria y, además, no de todos los cursos.

- El tipo de diseño adoptado en esta investigación es de tipo descriptivo.

- Se ha utilizado una única técnica de recogida de información, mediante cuestionarios.

Como consecuencia de lo anterior, a continuación realizamos algunas sugerencias que hemos considerado tener en cuenta para posibles futuros estudios, que son:

- Sería adecuada la inclusión de otras variables de tipo contextual y/o social que nos permitieran completar la información obtenida. Así, por ejemplo determinados aspectos como el tipo de tareas, el ambiente de estudio, el entorno social, entre otros, bien pudieran estar participando en la determinación de la adopción de una meta u otra, o en el desarrollo de un tipo de motivación más o menos adaptativa.

- En esta investigación nos hemos ocupado de la motivación y de las estrategias de automotivación en estudiantes de secundaria. Sería interesante desarrollar investigaciones en otros niveles, especialmente en los últimos cursos de Educación Primaria. Se podría estudiar, por ejemplo, aquellas estrategias más simples y que crean una base en la autorregulación motivacional. Pero también en los niveles superiores, por ser en ellos donde se ejerce un menor control por parte del profesor. Por lo tanto, es deseable ampliar este estudio con otros tipos de muestras.

- Con respecto al tipo de diseño, la utilización de un diseño longitudinal, con varias mediaciones en distintos momentos, daría lugar a una información más rica; sobre todo en cuanto a las relaciones causales que podrían surgir entre las distintas variables contempladas.

- En relación al tipo de instrumentos empleados, una de las técnicas más utilizadas en este campo son los autoinformes, así lo exponen varios autores (p.e. Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006). Pintrich (2004, p. 391) afirma que los autoinformes constituyen una herramienta valiosa para “*medir aptitudes generales o propensiones a usar diferentes procesos autorregulatorios*”. Sin embargo, otros autores (p.e. Bernard, 1993) plantean las dificultades que los sujetos se encuentran al acceder a los autoinformes fiables, especialmente por implicar un desdoblamiento del sujeto, o el sesgo que conlleva el ajuste a lo socialmente deseable. Es por ello, que esta técnica

podría completarse con otras, como la entrevista aclaratoria o las verbalizaciones. Lo cual, que además de posibilitar el contraste entre las distintas técnicas, nos proporcionaría un soporte más firme para nuestras conclusiones. También Núñez, Solano, González-Pianda y Rosario (2006) destacan la necesidad de desarrollar estrategias para mejorar las limitaciones de los autoinformes. Una de estas estrategias puede ser el uso de sesiones de trabajo preparatorias para favorecer que los estudiantes sean más conscientes de los aspectos menos observables y explicables de su conducta, teniendo como objetivo que puedan observar su propio comportamiento de una manera más objetiva.

Teniendo en cuenta estas limitaciones y sugerencias de cara a futuros trabajos de investigación, podemos concluir diciendo que a través de este estudio hemos obtenido una información que consideramos necesaria en torno a la motivación académica y las estrategias de automotivación. Dicha información nos será útil para desarrollar una mayor profundización en su estudio a través de posteriores trabajos, pero también para ser tenida en cuenta en el ámbito práctico, siendo probablemente este último aspecto el problema más grave con el que nos tendremos que enfrentar, pues, pese a que durante los últimos años se ha profundizado en gran medida, desde la investigación, en la comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje, esto no ha supuesto una modificación relevante para las prácticas desarrolladas en los centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

-
- ADELL I CUEVA, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- AGUILERA, G. (2000). *Autoconciencia y autoconcepto: estructura de la personalidad e inducción experimental*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- ALBAILI, M. A. (1998). Goal orientations, cognitive strategies and academic achievement among United Arab Emirates college students. *Educational Psychology*, 18(2), 195-203.
- ALBIÑANA, P., DOMENECH, F. y CLEMENTE, A (1997). Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de los factores de Inteligencia, Socialización, Desadaptación Escolar, Autoconcepto y Personalidad. *Revista de psicología de la educación*, 22, 57-68.
- ALCÁNTARA, J. A. (1993). *Como educar la autoestima*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- ALDERMAN, M. K. (1999). Goals and goal setting. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ALEXANDER, P. (1995). Superimposing a Situation-Specific and Domain-Specific Perspective on an Account of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 189-193.
- ALLPORT, G. W. (1963). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.
- ALONSO, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO, J. y MONTERO, I. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- ALONSO, J. y ROMÁN, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82
- ALTERMATT, E. R. y POMERANZ, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95, 111-123.
- ÁLVAREZ, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el procesos educativo*. III. Premio Joven de Investigación de Familia. Colección Acción Familiar. Madrid: Ediciones Cinca.
- ÁLVAREZ, M., BISQUERRA, R., ESPÍN, J. y RODRÍGUEZ, S. (2007). *La madurez para la carrera en la enseñanza secundaria*. Madrid: EOS.
- ALVARO PAGE, M., BUENO, M. J., CALLEJA, J. A., CERDÁN, J., ECHEVERRÍA, M. J., GARCÍA, C., GAVIRIA, J. L., MINGUEZ, A. L., SÁNCHEZ, A. y TRILLO, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- ALVIDREZ, J. y WEINSTEIN, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
-

- AMES, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. I. Student motivation*. New York: Academic Press.
- AMES, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- AMES, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- AMEZCUA, J. A. y FERNÁNDEZ, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5.1. Consultado en <http://www.fedap.es/IberPsicología/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- AMEZCUA, J. A. y PICHARDO, M^a. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16 (2), 207-214.
- AMEZCUA, J. A. y PICHARDO, M^a. C. (2004). Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar. M^a Victoria Trianes y J. A. Gallardo (Coord.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- ANDERMAN, E. M., GRIESINGER, T. y WESTERFIELD, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 1-9.
- ANDERMAN, E. M., ECCLES, J. S., YOON, K. S., ROESER, R., WIGFIELD, A. y BLUMENFELD, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76-95.
- ARCHER, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- ARKIN, R. M. y BAUMGARDNER, A. H. (1985). Self-handicapping. En J. H. Harvey y G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). New York: Academic Press.
- ARNAU, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- ATKINSON, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princenton, NJ: Van Nostrand.
- ATKINSON, J. W. y FEATHER, N. T. (Eds.) (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- ATKINSON, J. W. Y RAYNOR, J.O. (Eds.) (1974). *Motivation and achievement*. Washington, D.C: Winston.
- AUBERT, A. (2004). Innovación educativa, Comunidades de Aprendizaje. Monográfico en *Aula de Innovación Educativa*, 131, 27-68. Barcelona: Grao.

-
- AUSTIN, J. T. y VANCOUVER, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 338-375.
- BAKER, L. y BROWN, A. (1984): Metacognitive skills and reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. Vol. I. (pp. 353-394). New York: Longman.
- BALDWIN, J.M. (1987). The self conscious person. En C. Gordon y K. J. Gergen (ed.), *The self in social interaction*, Vol. I (pp. 161-169). New York: Wiley.
- BALL, S. (1988). *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- BALL, S. (1998). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid: Narcea. (Edic. orig.: 1977).
- BANDALOS, D. L., FINNEY, S. J., y GESKE, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 91-215.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANDURA, A. (1990). Perceived Self-Efficacy in the Exercise of the Personal Agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-428.
- BANDURA, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- BANDURA, M. y DWECK, C. A. (1985). *The Relationship of Conceptions of Intelligence and Achievement Goals to Achievement-related Cognition, Affect and Behavior*. Working Paper, Harvard University.
- BAUMEISTER, R., TICE, D. M. y HUTTON, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- BAUMGARDNER, A. H., LAKE, E. A., y ARKIN, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 349-357.
- BARBERÁ, E. (2000). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 23-36.
- BARNES, R., ICKES, W., y KIDD, R. (1979). Effects of perceived intentionality and stability of another's dependency on helping behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 367-372.
- BARRON, K. E. y HARACKIEWICZ, J. M. (1999). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- BATTLE, J. (1981). Enhancing Self-Esteem: a New Challenge to Teachers. *Academic Therapy*, 16 (5), 541-550.
- BATTLE, A. y WIGFIELD, A. (2003). College women's value orientations toward family, career and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 56-75.
- BEANE, J. A. (1982). Self-Concept and Self-Esteem as Curriculum Issues. *Educational Leadership*, 39 (7), 504-506.
-

- BEANE, J. A. (1986). The Self-Enhancing Middle-Grade School. *The School Counselor*, 64, 189-195.
- BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BELTRÁN, J. A. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J. A. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- BELTRÁN, J. A. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- BEM, D. J. (1972). Self-perception theory. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 6 (pp. 1-62). New York: Academic Press.
- BENWARE, C. y DECI, E. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.
- BERGLAS, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behavior. En R. Hogan y W. H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality*, Vol. 1 (pp. 235-270). Greenwich, CT: JAI Press.
- BERGLAS, S. y JONES, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- BERNARD, J. A. (1993). Estrategias de aprendizaje y enseñanza: Evaluación de una actividad compartida en la escuela. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Ediciones Doménech.
- BERNDT, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- BERNDT, T. J. y KEEFE, K. (1996). Friend's influence on school adjustment: A motivational analysis. En J. Juvonen y K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). New York: Cambridge.
- BINDER, D. M., JONES, J. G. y STROWING, R. W. (1970). Non-Intellective Self-Report Variables as Predictors of Scholastic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 63(8), 364-366.
- BLAT GIMENO, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria. Medios para combatirlo*. UNESCO: París.
- BLUMENFELD, P. C., PINTRICH, P. R., MEECE, J. y WESSELS, K. (1982). The role and formation of self-perceptions of ability in elementary classrooms. *The elementary School Journal*, 82, 401-420.
- BLUMENFELD, P. C., SOLOWAY, E., MARX, R., KRAJIK, J. S., GUZDIAL, M. y PALINCSAR, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398.
- BOEKAERTS, M. (1988). Motivated learning: Bias in appraisals. *International journal of Educational Research*, 12 (3), 267-280.
- BOEKAERTS, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- BOEKAERTS, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.

-
- BOEKAERTS, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. En S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. The Netherlands: Pergamon y Earli.
- BOEKAERTS, M. y BOSCOLO, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, 12(4), 375-382.
- BOEKAERTS, M. y NIEMIVIRTA, M. (2000). Self-regulated learning. Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417-449). California: Academic Press.
- BONG, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.
- BONG, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- BONG, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 287-297.
- BONG, M. y CLARK, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academia motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139-154.
- BONG, M. y SKAALVIK, E. (2003). Academia self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- BORKOWSKI, J.G. y MUTHUKRISHNA, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, L. y PRESSLEY, M. (1990). Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. En B. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Vol. 1 (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BOUFFARD, T., BOISVERT, J., VEZEAU, C. y LAROUCHE, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- BOXTEL, H. B. y MONKS, F. J. (1992). General, social and academia self-concept of gifted adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 21 (2), 169-185.
- BRANDEN, N. (1993). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- BROC, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 119-146.
- BROOKOVER, W. B., ERICKSON, E. L. y JOINER, L. M. (1967). *Self concept of ability and school achievement, III*. Cooperative Research Project, nº 2831, East Lansing: Michigan State University.
- BROPHY, J. (1998a). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- BROPHY, J. (Ed.) (1998b). Advances in research on teaching. *Expectations in the classroom*, Vol. 7. Greenwich, CT: JAI Press.
-

- BROPHY, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- BROPHY, J. y ROHRKEMPER, M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.
- BROPHY, J., ALLEMAN, J. y KNIGHTON, B. (2008). *Inside the social studies classroom*. New York: Routledge.
- BROWN, A. L. (1978). Knowing when, and how to remember: a problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BROWN, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and Metacognition, motivation and understanding. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). New Jersey: LEA.
- BROWN, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1990). Communities of learning and thinking or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
- BROWN, J. y WEINER, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversias, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158.
- BRUINSMA, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, 549-568.
- BUENO ÁLVAREZ, J. A. (1995). Motivación y Aprendizaje. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- BURDEN, P. R. (2000). *Powerful Classroom Management Strategies: Motivating Students to Learn*. SAGE Publications. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- BURNS, R. B. (1979). *The Self-Concept*. [Trad. Cast.: El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA. 1990].
- BURNS, R. B. (1982). *Self-Concept development and Education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- BUTLER, R. (1987). Task-involving and eg-involving properties of evaluation. Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- BUTLER, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: Effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- BUTLER, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation: examination of a novel development hypothesis. *Child Development*, 69(4), 1050-1073.
- BUTLER, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37, 59-63.
- BUTLER, D. L. y WINNE, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-28.
- BYRNE, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

-
- BYRNE, B. M. (1986). Self-concept. Academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18(2), 173-186.
- BYRNE, B. M. y GAVIN, D.A.W. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 215-228.
- BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, 365-385.
- CANFIELD, J. T. (1990). Improving students self-esteem. *Educational Leadership*, 48-50.
- CANFIELD, J. T. y WELLS, H. C. (1975). Self-Concept: A Critical Dimension in Teaching and Learning. En D. A. Read y S. Simon (Eds.), *Humanistic Education Sourcebook* (pp. 460-468). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc. Citado por M. C. González y J. Tourón (1992).
- CANT, R. y SPACKMEN, P. (1985). Self-Esteem, Counseling and Educational Achievement. *Educational Research*, 27 (1), 68-70.
- CANTOR, N. (1990). From thought to behaviour: Having and doing in the study of personality and cognition. *American Psychological*, 45(6), 735-750.
- CANTOR, N. y KIHLSSTROM, J. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- CARAWAY, K., TUCKER, C. M., REINKE, W. M. y HALL, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school student. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427.
- CARBONERO, M. A. y LUCAS, S. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de psicodidáctica*, 8, 89-100.
- CASTEJÓN, J. L. y PÉREZ, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), 171-185.
- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2000). Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Ensayos y experiencias*, 33, 78-92.
- CASTILLO, I., BALAGUER, I. y DUDA, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- CHIPMAN, S. F. y SEGAL, J. V. (1985). Higher cognitive goals for education: An introduction. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol. 1: *Relating instruction to research* (pp. 1-19). Erlbaum: Hillsdale.
- CHURCH, M. A., ELLIOT, A.J. Y GABLE, S.L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- CLARK, A., CLEMES, H. y BEAN, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
-

- CLARK, C. M., y PETERSON, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- COLE, D. A., MAXWELL, S. E. y MARTIN, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.
- CONNELL, J.P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of Self-system processes across the life span. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COOLEY, C. H. (1902). The social self: On the meaning of I. En C. Gordon y K.J. Gergen (Eds.): *The self in social interaction*, Vol. I. New York: Wiley.
- COOPER, H. y DORR, N. (1995). Narrative versus Meta-Analytic Reviews: A Rejoinder to Graham's Comment. *Review of Educational Research*, 65 (4), 515-517.
- COOPERSMITH, S. y FELMAN, R. (1974). Fostering a Positive Self-Concept and High Self-Esteem in the Classroom. En R. Coop y K. White (Eds.), *Psychological Concepts in the Classroom*. New York: Harper and Row.[Trad. Cast.: Aportaciones de la Psicología a la Educación. Madrid: Anaya (1980)]
- CORNO, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-336.
- CORNO, L. (1989). Self-Regulated Learning: a Volitional Analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunck (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. (pp 111-142). New York: Springer Verlag.
- CORNO, L. (1994). Student volition and education: outcomes, influences and practices. En D. Schynk y B. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- CORNO, L. (1995). Comments on Winne: analytic and systematic research are both needed. *Educational Psychologist*, 30(4), 201-206.
- CORNO, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 191-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CORNO, L. y ROHRKEMPER, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classrooms. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- COVINGTON, M. V. (1983). Motivated cognitions. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COVINGTON, M. V. (1984). The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol I. Student motivation*. New York: Academic Press.
- COVINGTON, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol.1: Relating instruction to research*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- COVINGTON, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

-
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 688-700.
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2 x 2 model. En C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar y G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion*, Vol 14. New York, NY: Hemisphere.
- COVINGTON, M. V. y ROBERTS, B. W. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En P. R. Pintrich., D. R. Brown., y C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CROSS, S. E. y MARKUS, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- CROUTER, A. C., BUMPUS, M. F., MAGUIRE, M. C. y MCHALE, S. M. (1999). Linking parents' work pressure and adolescents' well-being: Insights into dynamics in dual-earner families. *Developmental Psychology*, 35, 1453-1461.
- DAMON, W. y HART, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- DAVIS, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- DAY, J. D., BORKOWSKI, J. G., PUNZO, D. y HOWSEPIAN, B. (1994). Enhancing possible selves in Mexican American students. *Motivation and Emotion*, 18(1), 79-103.
- DEBACKER, T. K. y NELSON, R. M. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94.
- DE CHARMS, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- DECI, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L. (1976). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behaviour: A self-determination theory perspective. En K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- DECI, E. L., KASSER, T. y RYAN, R. M. (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. En J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. Londres: Johns Hopkins UP.
- DERMITZAKI, I. y EFKLIDES, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *The American Journal of Psychology*, 113(4), 643-659.
-

- DERMITZAKI, I. y EFKLIDES, A. (2001). Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. En S. Volet y S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. The Netherlands: Pergamon y Earli.
- DEUTSCH, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Humans Relations*, 2, 129-152.
- DEUTSCH, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DIFABIO DE ANGLAT, H. (2000). Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario. *Psico/Pedagógica*, 4, 11-27.
- DODGE, K. A., ASHER, S. R. y PARKHURST, J. T. (1989). Social life as a goal coordination task. *Research on motivation in education*, 3, 107-135.
- DÖRNYEI, Z. (2000). Motivación in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- DOWSON, M. y MCINERNEY, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35-42.
- DOWSON, M., y MCINERNEY, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- DUDA, J. L. y NICHOLLS, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- DUPEYRAT, C. y MARINÉ, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- DWECK, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: A achievement goal analysis. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 2, (pp. 289-305). Orlando, Florida: Academic Press.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol 38. Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- DWECK, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- DWECK, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- DWECK, C. S y BEMPECHAT, J. (1983). Children's theories of intelligence: Implications for learning. En S. Paris, G. Olson, and H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DWECK, C.S. y LEGGETT, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

-
- ECCLES, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivations* (pp. 75-121). San Francisco, CA: W. H. Freeman & Co.
- ECCLES, J. (1987). *Understanding motivation: Academic beliefs, gender-roles, and changing educational environments*. Presented at the meeting of the American Psychological Association, New York, NY: Psychological Association.
- ECCLES, J. (1993). Parents as gender-role socializers during middle childhood and adolescence. In *Sociocultural influences on gender development*. Symposium conducted at the meeting of the Society for Research on Child Development, New Orleans, LA.
- ECCLES, J. y MIDGLEY, C. (1989). Etapa / entorno apropiado: aulas apropiadas al desarrollo de principios de los adolescentes. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Investigación sobre la motivación en la educación*, Vol. 3 (pp. 139-186). Nueva York: Academic.
- ECCLES, J., y WIGFIELD, A. (2002). Motivational belief, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- ECCLES, J., ADLER, T.F. y MEECE, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- ECCLES, J., MIDGLEY, C. y ADLER, T. (1984). Grade-Related Changes In The School Environment: Effects on Achievement Motivation. En J. Nicholls (Ed.), *The Development of Achievement Motivation*, Vol. 3 (pp. 282-331). Greenwich CT: JAI Press.
- ECCLES, J., VIDA, M. N. y BARBER, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *Journal of Early Adolescence*, 24(1), 63-77.
- ECCLES, J.S., WIGFIELD, A. y SCHIEFELE, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 5 th ed., Vol. 3 (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- ECCLES, J., WIGFIELD, A., FLANAGAN, C. A., MILLER, C., REUMAN, D. A. y YEE, D.(1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- ECCLES, J., ADLER, T. F., FUTTERMAN, R., GOFF, S. B., KACZALA, C. M., MEECE, J. L. y MIDGLEY, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA : Freeman.
- ECCLES, J., MIDGLEY, C., WIGFIELD, A., MILLER, CH., REUMAN, D., FLANAGAN, C. y MACIVER, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage. Environment- fit on young adolescents' experiences in schools and families. *Developmental Psychology*, 48(2), 90-101.
- EISENBERGER, R., PIERCE, W. D. y CAMERON, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation-negative, neutral and positive: Comment on Deci, Koestner y Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 6, 169-189.
- ELLIOT, A. J. y CHURCH, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- ELLIOTT, E. S. y DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
-

- ELLIOT, A.J. y HARACKIEWICZ (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- ELLIOT, A. J. y MCGREGOR, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- ELLIOT, A. J. y MCGREGOR, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- ELLIOT, A. J. y MCGREGOR, H. A. y GABLE, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- ELLIOT, A. J. y SHELDON, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 171-185.
- ELLIOT, A. J. y TRASH, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804-818.
- EMMONS, R. (1989). The personal striving approach to personality. En E. Pervin (ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ENTWISTLE, N. (Ed.) (1995). Influences of instructional settings on learning and cognitive development: findings from European Research Programs. *Educational Psychologist*, 30, 1, special issue.
- EPSTEIN, S. (1974). The Self Concept Revisited. *American Psychologist*, 28, 403-416.
- ERONEN S., NURMI, J. E. y SALMELA-ARO, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive, and self-handicapping strategies in university environment. *Learning and Instruction*, 8, 159-177.
- ESHEL, Y. y KURMAN, J. (1991). Academic self-concept, accuracy of perceived ability and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 187-196.
- ESTARELLES, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- FANTUZZO, J. W., TIGHE, E. y CHILDS, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology* 92 (2), 367-376.
- FEATHER, N. T. (1982). Expectancy-value approaches: Present status and future directions. En N.T. Feather (Ed.): *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FEATHER, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- FELICIANO, L. (1990). La escala "Qué opines de ti mismo": una vía de aproximación al estudio del autoconcepto académico. *Curriculum*, 1, 143-151.
- FERNANDEZ, A. P. (1999). *Metas académicas y su relación con las estrategias autorregulatorias en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura: Universidad de La Coruña.

-
- FERNÁNDEZ DE HARO, E. y AMEZCUA, J. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 5, 1.
- FERNÁNDEZ REY, J. (1988). Aspectos cognitivos del self, el enfoque de autoesquemas. *Psicologemas*, 2, 1-36.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potencial Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore. University Park Press.
- FIERRO, A. (1981). *Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- FISKE, S. Y TAYLOR, S. (1984). *Social Cognition*. Massachusetts: Addison Wesley.
- FISKE, S. y TAYLOR, S. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.
- FLAVELL, J. H. (1971). First's discussants comments. What is memory development the devolopment of? *Human Development*, 14, 272-278.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspecets of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA.
- FLEMING, J. S. y COURTNEY, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921-929.
- FLEMING, J. S. y WATTS, W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 921-929.
- FLETCHER, G. y WARD, C. (1988). Attribution theory and processes: A cross-cultural perspective. En M. H. Bond (Ed.), *The crosscultural challenge to social psychology* (pp. 230-244). Newbury Park, CA: Sage.
- FREUD, S. (1905). *Tres ensayos para una teoría sexual*. (Obras Completas, Tomo IV). Madrid: Biblioteca Nueva, 1974.
- FREY, K. S. y RUBLE, D. N. (1987). What children say about classroom performance: Sex and grade differences in perceived competence. *Child Development*, 58, 1066-1078.
- GAGNÉ, R. M. (1985). *Las condiciones del aprendizaje y la teoría de la instrucción*. 4ª edición. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- GARCÍA, F. J. y DOMÉNECH, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0), 1-16
- GARCÍA, F. J. y MUSITU, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- GARCÍA, F. J. y MUSITU, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- GARCÍA, M. S.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; ALVAREZ, L.; ROCES, C.; GONZÁLEZ CABANACH, R. y VALLE, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación vocacional de los alumnos de educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 171-199.
- GARCÍA, T. y PINTRICH, P. R. (1993). *Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- GARCÍA, T. y PINTRICH, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and*
-

- performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GARCÍA CANEIRO, R. (2003). Familia-centro y enfoques de aprendizaje. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 9, 341-358.
- GARDNER, H. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- GARGALLO, B. (2006). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En J. García, L. Núñez, J. M. Asensio y J. Larrosa (coord.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Vol 2., pág. 15. Barcelona: Ariel editorial/Planeta.
- GARGALLO, B., GASPAS, Y., EDO, M. C. y OLTRA, M. (1996). Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (11), 135-152.
- GARGALLO, B., GARFELLA, P., SÁNCHEZ, F., ROS, C. y SERRA, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 20 (1), 16-28.
- GHATALA, E., LEVIN, J. R., FOORMAN, B. R., y PRESSLEY, M. (1989). Improving children's regulation of their perceived readiness for examination performance (PREP) time. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 49-66.
- GECAS, V. (1982). The Self Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- GEEN, R. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- GJESME, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and emotion*, 5, 115-138.
- GIBSON, B. y SACHAU, D. A. (2000). Sandbagging as a self-presentational strategy: Claiming to be less than you are, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 56-70.
- GILLY, M. (1978). *El problema del rendimiento escolar*. Madrid: Oikos-Tau.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1975). Hacia un análisis del rol del profesor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 208, 183-210.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Madrid: INCE.
- GOLEMAN, D. (2000). *La inteligencia emocional* (25ª Ed.). Bs. As.: Vergara.
- GOLLWITZER, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior*. Nueva York: Guilford.
- GONZALEZ FERNANDEZ, A. (1994). Aprendizaje Autorregulado de la Lectura. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (3), 351-353.
- GONZALEZ FERNANDEZ, A. (1996). *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar*. Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Facultad de Humanidades: Universidad de Vigo.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2005). *Motivación Académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, Vol. X, 25.

-
- GONZÁLEZ, M. C. (1997). *La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ, M^a. C. y TOURÓN, J. (1994) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- GONZÁLEZ, M. C., TOURÓN, J. y GAVIRIA, J. L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseco en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- GONZÁLEZ, M. C., TOURÓN, J. e IRIARTE, C. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NUÑEZ, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J. N. García (Dir.), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., CABANACH, R. G. y VALLE, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C. y GARCÍA, M. (2002a). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ PUMARIEGA, S., ROCES, C., GONZÁLEZ, P., MUÑIZ, R. y BERNARDO, A. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C. y VALLE, A. (1992). Procesos de Comparación Externa/interna, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 73-81.
- GOOD, T. y BROPHY, J. E. (1983). Motivación. En T. Good y J. E. Brophy (Eds.), *Psicología educacional*. México: Interamericana. (Edición original: 1977).
- GOOD, T. y BROPHY, J. E. (2007). *Looking in Classrooms* (10th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- GOTTIFRIED, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- GRAHAM, S. (1991). A view of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- GRAHAM, S. (1994); Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-118.
-

- GRAHAM, S. y GOLAN, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- GRANT, H. y DWECK, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- GREENE, B. A. y MILLER, R. B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- GRESHAM, F. M., LANE, K. L., McMILLAN, D. L., BOCIAN, K. M. y WARD, S. L. (2000). Effects of positive and negative illusory biases: comparisons across social and academic self-concept domains. *Journal of School Psychology*, 38(2), 151-175.
- GRIFFORE, R. J. y SAMUELS, D. D. (1978). Self-Concept of Ability and College Students` Academic Achievement. *Psychological Reports*, 43, 37-38.
- GROLNICK, W. S., RYAN, R. M. y DECI, E. L. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 135-161). New York: Wiley.
- GUAY, F., MARSH, H. W., y BOIVIN, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- HALLE, T. G., KURTZ-COSTES, B., y MAHONEY, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527-537.
- HARACKIEWICZ, J. M. (1989). Performance evaluation and intrinsic motivation processes: The effects of achievement orientation and rewards. En D.M. Buss y N. Cantor (Eds.): *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E. y ELLIOT, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., CARTER, S. M., LEHTO, A. T. y ELLIOT, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality & Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., ELLIOT, A. J., TAUER, J. M. Y CARTER, S. M. (2000). Short-term and long-term consequences a of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316-330.
- HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., PINTRICH, P. R.; ELLIOT, A. E. y THRASH, T. M. (2002). Revisión of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638, 645.
- HARGREAVES, A. (1979). Strategies, decisions and control. En Eggleston, J. (Ed.) *Teacher Decision-Making in the Classroom*, Routledge and Kegan Paul, London.
- HARP, S. F. y MAYER, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emocional interest and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 92-102.

-
- HARTER, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-122). New York: Academic Press.
- HARTER, S. (1985b). *Manual for the self-perception profile for children*. Unpublished manuscript, University of Denver.
- HARTER, S. (1986). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge: University Press.
- HARTER, S. (1990). Cause, correlates, and the functional role of global self-worth. En R. Sternberg y J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New-Haven, CT: Yale University Press.
- HARTER, S. (1992). The Relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the Classroom: Process and patterns of change. En A. K. Boggiano y T. Pittman, T. (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- HARTER, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical perspectives*. Nueva York: Wiley.
- HARTER, S. (1998, 5ª ed.). The developmental of self-representation. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol3, Social, emotional and personality development* (pp. 345-376). New York: Wiley.
- HAYAMIZU, T., ITO, A. y YOSHIKAWA, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991). A test Dweck' model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HECKHAUSEN, H. (1991). *Motivacion and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- HECKHAUSEN, H y KUHL, J. (1985). From wishes to action: the dead endes and short cuts on the long way to action. En M. Frese y J. Sabini (Eds.), *Goal directed behaviour: The concept of action in psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- HELMKE, A. y VAN AKEN, M. A. (1995). The casual ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1997). *Enseñar a pensar. Un reto para los profesores. Notice*. La Laguna: Tafor.
- HERRERA, F., RAMÍREZ, M. I., ROA, J. M. y HERRERA, I. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. <http://www.campus-oei.org/investigacion6.htm>.
- HESS, R. D. y HOLLOWAY, S. D. (1984). Family and school as educational institutions. En R. D. Parke (Ed.), *Review of child development research (Vol. 7)*. Chicago: University of Chicago Press.
-

- HEYMAN, G. D. y DWECK, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- HIDI, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- HIDI, S. y ANDERSON, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N.J., USA: Erlbaum.
- HIDI, S. y BAIRD, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.
- HIGGINS, E.T., STRAUMAN, T. y KLEIN, R. (1986). Standards and the process of self-evaluation: Multiple affects from multiple stages. *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior. Vol. 1*. New York: Guilford Press.
- HILL, N. E. (2001). Parenting and academic socialisation as they relate to school readiness: the roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4). 686-697.
- HILTON, D. J. y SLUGOSKI, B. R. (1986). Knowledge-based causal attribution: The abnormal conditions focus model. *Psychological Review*, 93, 75-88.
- HOLLOWAY, S. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, 58, 327-345.
- HULL, C. L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Columbia University.
- HULL, C. L. (1952). *A behaviour system*. New Haven: Yale University.
- HUNT, M. (1993). *The story of psychology*. New York: Doubleday.
- HUSMAN, J., DERRYBERRY, W. P., CROWSON, H. M. y LOMAX, R. (2004). Instrumentality, task value and intrinsic motivation: making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 63-76.
- HYMEL, S., COMFORT, K., SCHONERT-REICHL, K. y MCDUGALL, P. (1996). Academic failure and school dropout: the influence of peers. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). New York: Cambridge University Press.
- JAMES, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- JAMES, W. (1892). *Psychology: Briefer course*. New York: Henry Holt.
- JOHNSON, D. W. (1972). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Orlando: Florida Academic Press.
- JONES, E. E. y DAVIS, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkovitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol.2)*. New York: Academic Press.
- JONES, J. G. y GRIENEEKS, L. (1970) Measures of self-perception as predictor of scholastic performance, *Journal of Educational Research*, 63, 201-203.
- JUSSIM, L., ECCLES, J. y MADON, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-

-
- fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281–387.
- KAHLE, I. B., PARKER, L. H., RENNIE, L. J., y RILEY, D. (1993). Gender differences in science education: *Building a model*. *Educational Psychologist*, 28, 379-404.
- KAPLAN, A.; MIDDLETON, M. J.; URDAN, T. y MIDGLEY, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structure and pattern of adaptative learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KAROLY, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-54.
- KELLEY, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En E. E. Jones y otros (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristow, NJ: General Learning Press.
- KELLEY, H. H. y MICHELA, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual review of Psychology*, 31, 457-501.
- KINDERMANN, T. A., McCOLLAN, T. L. y GIBSON, E. J. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. En L. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 279-312). New York: Cambridge University Press.
- KINTSCH, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.
- KLINGER, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- KOLIĆ-VEHOVEC, BAJŠANSKI, I. y RONČEVIĆ, B. (2008). Componentes motivacionales de la autoregulación del aprendizaje y el empleo de estrategias de lectura en estudiantes universitarios: El papel de los patrones de orientación a la meta. *Aprendizaje y las diferencias individuales*, 18 (1), 108-113.
- KOLIĆ-VEHOVEC, RONČEVIĆ, B. y BAJŠANSKI, B. (2005). Goal orientation, learning strategies, and academic achievement in high-school students: The role of perceived school and parent goal orientation, *Paper presented at 11th Biennial Conference of EARLI.*, Cyprus, Nicosia.
- KRAPP, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational–psychological perspective. *European Journal of Psychology in Education*, 14, 23–40.
- KRAPP, A. (2002a). An educational–psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. En E. Deci and R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405– 427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- KRAPP, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- KRAPP, A. y FINK, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 397–429). NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- KRAPP, A. y LEWALTER, D. (2001). Development of interest and interest-based motivational orientations: a longitudinal study of vocational school and work settings. En S. Volet y S. Järvelä (Eds), *Motivation in learning contexts*:
-

- theoretical advances and methodological implications*. Ámsterdam, The Netherlands: Pergamon.
- KRAPP, A., HIDI, S., y RENNINGER, K. A. (1992). Interest, Learning and development. En K.A. Renninger, S. Hidi, y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KUHL, J. (1985). Volitional mediators of cognition behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*. Nueva York: Springer-Verlag.
- KUHL, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction theory: applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665-703.
- KUHL, J. y BLANKENSHIP, V. (1979). The dynamic theory of achievement motivation: from episodic to dynamic thinking. *Psychological Review*, 86, 141-151.
- KUHL, J. y GOSCHKE, T. (1992). State orientation and the activation and retrieval of intentions in memory. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality*. Seattle: Hogrefe and Huber.
- KUKLINSKI, M. R., y WEINSTEIN, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578.
- KURTZ-COSTES, B. E. y SCHNEIDER, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 199-216.
- LACASA, P. y MARTÍN CORDERO, J. I. (1990): El desarrollo del autoconcepto. En J. A. García Madruga, y P. Lacasa (1990): *Psicología evolutiva.2*. Madrid: UNED.
- LAN, W. Y. (1996). The Effects of Self-Monitoring on Students' Course Performance, Use of Learning Strategies Attitude, Self-Judgment Ability and Knowledge Representation. *Journal of Experimental Education*, 64, 101-115.
- LAU, I. C., YEUNG, A. S., JIN, P. y LOW, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 747-755.
- LAWRENCE, D. (1985). Improving Self-Esteem and Reading. *Educational Research*, 27 (3), 194-200.
- LAZARUS, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- LEMONS, M. S. (1996). Student' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(2), 151-171.
- LEPPER, M. R. y HENDERLONG, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work". Into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- LEWALTER, D. y KRAPP, A. (2004). El papel de las condiciones contextuales de la formación profesional para las orientaciones de motivación y las experiencias emocionales. *European Psychologist*, 9 (4), pp. 210-221.
- LEWIN, K., DEMBO, T., FESTINGER, L., y SEARS, P.S. (1944). Level of aspiration. En J. McHunt (Ed.), *Personality and the behavior disorders. Vol.1*. New York: Ronald Press.

-
- LICHT, B. G. y KISTNER, J. A. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. En J. K. Torgesen y B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychoeducational and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando: Academic Press.
- LINNENBRINK, E. A. y PINTRICH, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: the role of goal orientation in fostering adaptative motivation, affect and cognition. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivations. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- LITTLE, B., LECCI, L., y WATKINSON, B. (1992). Personality and personal projects: Linking Big Five and PAC units of analysis. *Journal of Personality*, 60, 501-525.
- LOCKE, E.A. y LATHAM, G. P. (1984). *Goal setting: A motivational technique that works!* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LOCKE, E. A. y LATHAM, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LOCKE, E. A. y LATHAM, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57 (9), 705-717.
- Mac IVER, D. (1988). Classroom Environments and the Stratification of Students' Ability Perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 495-505.
- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MACHARGO, J. (1989): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MADON, S., JUSSIM, L. y ECCLES, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 791-809.
- MADON, S., SMITH, A., JUSSIM, L., RUSSELL, D. W., WALKIEWICZ, M., ECCLES, J., y PALUMBO, P. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am?: Self-fulfilling prophecy and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.
- MAEHR, M. L. (1982). Motivational factors in school achievement commissioned. Comunicación presentada al Nacional Commission on Excellence in Education, *Nacional Institute of Educational Resources Information Center (ERIC)*.
- MAEHR, M. L. (1984). Meaning and motivation. Towards a theory of personal investment. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 115-144). New York: Academic.
- MAEHR, M. L. (1989). Thoughts about motivation. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3). New York: Academic Press.
- MAEHR, M. L. y MIDGLEY, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 399-427.
- MALKA, A. y COVINGTON, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80.
-

- MANASSERO, A. A. y VÁZQUEZ, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6). Disponible en <http://reme.uji.es> (mayo 2003).
- MARKMAN, ELLEN M. (1977). Realizing that you don't understand: a preliminary investigation. *Child Development*, 48, 986-992.
- MARKUS, H. (1977). Self-chemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- MARKUS, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 543-565.
- MARKUS, H. (1990). Unresolved issues of self-representations. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 241-253.
- MARKUS, H. y KUNDA, Z. (1986). Stability and malleability in the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866.
- MARKUS, H. y NURIUS, P. S. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MARKUS, H. y SENTIS, K. (1982). The self in social information processing. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspectiva. En M. R. Rosenzweig y L. W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- MARKUS, H., CROSS, S. y WURF, E. (1990). The role of the self-system in competence. En J. Kolligan y R. Sternberg (Eds.), *Competence considered: Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. New Haven, CT: Yale University Press.
- MARKUS, H., SMITH, J. y MORELAND, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- MARSH, H. W. (1984). Relationship among dimensions of self-attribution. Dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308.
- MARSH, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- MARSH, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept an application of hierarchical structure of self-concept an application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- MARSH, H. W. (1988). *Self-Description Questionnaire, I*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- MARSH, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- MARSH, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- MARSH, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 646-656.

-
- MARSH, H. W. (1991a). Las evaluaciones de los estudiantes "de múltiples dimensiones de la eficacia de la enseñanza: Una prueba de la mayor alternativa estructuras de orden. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 285-96.
- MARSH, H. W. (1991b). De una perspectiva multidimensional de las evaluaciones de los estudiantes de la eficacia de la enseñanza: Responder a Abrami y d'Apollonia. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 416-21.
- MARSH, H. W. (1992). Extracurricular activities: A beneficial extension of the traditional curriculum or a subversion of academic goals. *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- MARSH, H. W. y PARKER, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- MARSH, H. W. y SHAVELSON, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- MARSH, H. y HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations*. Nueva York: Wiley.
- MARSH, H. W. y YEUNG, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54
- MARSH, H. W., SMITH, I. D. y BARNES, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 581-596.
- MARSH, H., BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366-380.
- MARSH, H., BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1992). A multidimensional, hierarchical self-concept. En T. M. BRINTHAUPT y R. P. Lipka (Eds.). *The self. Definitional and methodological issues*. Nueva York: State University Press.
- MARSH, H. W., CRAVEN, R. G., y DEBUS, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- MARSH, H., CRAVEN, R. y DEBUS, R. (1999). Separation of competence and affect components of multiple dimensions of academic self concept: a developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(4), 567-601.
- MARSH, H. W., BARNES, J., CAIRNS, L. y TIDMAN, M. (1984). Self Description Questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940- 956.
- MARSH, H. W., SMITH, I. D., BARNES, J. y BUTLER, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790.
- MARSH, H. W., TRAUTWEIN, U., LÜDKE, O., KÖLLER, O. y BAUMERT, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.
- MARSHALL, H. H. (1988). In pursuit of learning-oriented classroom. *Teaching and teacher Education*, 4, 85-88.
-

- MARSHALL, H. H. y WEINSTEIN, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- MARTI, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- MARTIN, A. J., MARSH, H. W., WILLIAMSON, A. y DEBUS, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- MARTÍNEZ, M^a. C., ÁLVAREZ, B. y FERNÁNDEZ, A. P. (2009). *Orientación Familiar. Contextos, evaluación e intervención*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTON, F. (1988). Describing and Improving Learning. En R.R. Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press.
- MATEO, J. (2004). *Medición educativa*. Madrid: La Muralla.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- McCLELLAND, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20(5), 321-333.
- McCLELLAND, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McCLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A. y LOWELL, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McCOMBS, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332.
- McCOMBS, B. L. (1989). Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. En J. Beltrán y V. Bermejo (comps.) (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- McCOMBS, B. L. (1992). What are the parameters of a new paradigm of motivation?. Comunicación presentada al congreso: *What can a new paradigm of motivation contribute to practice? Evidence from a variety of applications at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco: Abril.
- McCOMBS, M. (1993). The evolution of agenda-setting research: 25 years in the marketplace of ideas. *Journal of Communication*, 43, 58-67.
- McCOMBS, B. L. y MARZANO, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McCOMBS, B. L. y WHISLER, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- McCOMBS, B.L. y WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz*. Barcelona: Paidós.
- McDOUGALL, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- McDOUGALL, W. (1926). *An introduction to social psychology (Revised Edition)*. Boston: John W. Luce & Co.
- McWHAW, K y ABRAMI, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

-
- MEECE, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulations of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- MEECE, J. L. y ECCLES, J. S. (1993). Introduction: Recent trends in research on gender and education. *Educational Psychologist*, 28, 313-320.
- MEECE, J. L., ANDERMAN, E. M. y ANDERMAN, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- MEECE, J. L., BLUMENFELD, P. C. y HOYLE, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- MEECE, J. L. y HOLT, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- METALLIDOU, P. y EFKLIDES, A. (2001). The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. En A. Efklides, J. Kuhl y R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Dordrech: Kluwer.
- MEYER, J. H. F. (1988). Student perceptions of learning context and approaches to studying. *South African Journal of Psychology*, 2, 73-82.
- MIDGLEY, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structure and pattern of adaptative learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MIDGLEY, C., ARUNKUMAR, R. y URDAN, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- MIDGLEY, C. y URDAN, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- MIDDLETON, M. J. y MIDGLEY, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- MILLER, P. H. (1982). Preschoolers' knowledge about attention. *Developmental Psychology*, 18, 871-875.
- MILLER, S. A. (1986). Parent's beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 27 (2), 267-276.
- MILLER, R. B., BEHRENS, J. T., GREENE, B. A. y NEWMAN, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- MILLER, D. y BYRNES, J. P. (2001). To achieve or not to achieve: a self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 677-685.
- MISCHEL, W. y AYDUK, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system. The dynamics of delay of gratification. En R. F. Baumeister y K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation. Research, theory and applications*. Nueva York: Guilford.
- MITCHELL, M. (1993). Situational interest: its multifaceted structure in secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
-

- MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23 (1), 5-37.
- MUIJS, R. D. (1997). Predictors of academia achievement and academia self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- MUPINGA, D. M., NORA, R. T. y YAW, D. C. (2006). The learning styles, expectations, and needs of online students. *College Teaching*, 54, 185-189.
- MURRAY, C. B. y WARDEN, M. R. (1990). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132, 23-37.
- MURRAY, H. (1938). *Explorations y personality*. New York: Oxford University Press.
- MUSITU, G. (1985). Estereotipo. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid. Anaya.
- MUSITU, G., BUELGA, S., GARCÍA, F., BERJANO, E., PONS, J. y VEIGA, F. (1991). Comunicación familiar y autoconcepto: Una aproximación psicosocial. *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*, Vol. 1, 307-317.
- NELSON, T. O. y LEONESIO, R. J. (1988). Allocation of self-paced study time and the 'labor-in-vain effect'. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14, 476-486.
- NELSON, T. O. y NARENS, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. En G. Boewr (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 26 (pp. 125-141). New York: Academic Press.
- NEWMAN, R. S. (1994). Academic Help Seeking: a strategy of self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- NICHOLLS, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its applications for education. En S.G. Paris, G.M. Olson, y H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M., CHUNG CHEUNG, P., THORKILDSE, T. A. y LAUER, J. M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? En F. Halisch y J. Van den Beroken (Eds.), *International perspective on achievement motivation*. Lisse, The Netherlands: Swets y Zeitlinger.
- NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M. y NOLEN, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- NICKERSON, R., PERKINS, D. y SMITH, E. (1994). *Enseñar a pensar*. Madrid. Paidós. M.E.C.
- NIEMIVIRTA, M. (1996). Motivational-cognitive components in self-regulated learning, *Paper presented at the 5th International Conference on Motivation*, Landau, Germany.

-
- NIEMIVIRTA, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. En P. Nenniger, R. S. Jager y M. Wosnitza (Eds.), *Advances in motivation* (pp. 32-42). Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegal, Paul (Trad. Cast: Enseñar a pensar. Barcelona: Paidós, 1987).
- NISBETT, R. y ROSS, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- NOLEN, S. B. (1987). The influence of task involvement on use of learning strategies. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, DC.
- NOLEN, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- NOREM, J. y CANTOR, N. (1986a). Anticipatory and post hoc Cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in «Risky» situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- NOREM, J. y CANTOR, N. (1986b). Defensive pesimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1.208-1.217.
- NÚÑEZ, J. C. (1992). El autoconcepto: *Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. González-Pienda, J. Escoriza, A. Barca y R. Cabanach: *Psicología de la Instrucción (Vol. 2)*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ, S., CABANACH, R., BARCA, A., VALLE, A., PORTO, A. y SANTORUM, R. (1995). Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 12, 183-209.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., GARCÍA, M. S., GONZÁLEZ PUMARIEGA, S. y GARCÍA, I. (1998). Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- NÚÑEZ, J. C., SOLANO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y ROSÁRIO, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358.
- NURIUS, P. (1989). The self-concept: A social-cognitive update. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 70, 285-294.
-

- NUTTIN, J. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behavior dynamics*. Hillsdale, NJ: Leuven University Press.
- OCAMPO, C., FERRO, S. y OJEA, M. (2001). Psicología vocacional e programas de orientación profesional: aspectos conceptuais básicos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 33-42.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y RODES, M^a. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- ORTONY, A., CLORE, G. y COLLINS, A. (1998). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- OYSERMAN, D., BYBEE, D., TERRY, K. y HART-JOHNSON, T. (2004). Yo posibles, como hojas de ruta. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- OVEJERO, A. (1984). La Psicología Social Cognitiva. ¿Una nueva Psicología Social? *Revista de Investigación Psicológica*, 1, 67-98.
- OYSERMAN, D. y FRYBERG, S. (2006). Los seres posibles de diversos adolescentes: el contenido y la función a través del género, la raza y la origen nacional. En C. Dunkel y J. Kerpelman (Eds.), *Yos posibles: Teoría, Investigación y Aplicaciones*. Nova Science editores.
- OYSERMAN, D. y MARKUS, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- PAJARES, F. y SCHUNK, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. Riding y S.G. Rayner (Eds.), *Internacional perspectivas on individual differences: Self-perception*, Vol. 2 (pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.
- PARIS, S. G., OLSON, G. M. y STEVENSON, H. M. (1983). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale: Erlbaum.
- PARIS, S. G. y BYRNES, J. P. (1989): The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- PARIS, S. G. y PARIS, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- PARIS, S. G. y WINOGRAD, P. (1990). How metacognition and promote academic learning and instruction. En B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- PASK, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- PERALTA, F. y SÁNCHEZ, M. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1 (1), 95-120.
- PÉREZ SERRANO, M. (1984). El papel de los padres ante el fracaso escolar. *Revista Educadores*, 130, 749-766.
- PETERSON, P. y BARRER, S. (1984). Attribution theory and teacher expectancy. En J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PETERSON, C. y SELIGMAN, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- PETERSON, C., MAIER, S. y SELIGMAN, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

-
- PETERSON, C., SEMMEL, A., VON BAEYER, C., ABRAMSON, L. Y., METALSKY, G. L. y SELIGMAN, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- PINTRICH, P. R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J. S. Stark y L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research*, 57 (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- PINTRICH, P. R. (1988b). Student learning and college teaching. En R. E. Young y K. E. Eble (Eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments. Vol. 33. New Directions for teaching and learning* (pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- PINTRICH, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maher (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- PINTRICH, P. R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- PINTRICH, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. En P. R. Pintrich, (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3-12). CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- PINTRICH, P. R. (2000a). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation on Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- PINTRICH, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- PINTRICH, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational Psychology*, Vol. 7 (pp. 103-122). Hoboken, NJ: Wiley.
- PINTRICH, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- PINTRICH, P. R. y BLUMENFELD, P. (1985). Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 77, 646-657.
- PINTRICH, P. R. 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. R. y GARCÍA, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: TAI.
- PINTRICH, P. R., y SCHRAUBEN, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
-

- PINTRICH P. R. y SCHUNK D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- PINTRICH, P. R., ROESER, R. W. y DE GROOT, E. A. (1994). Classroom And Individual Differences In Early Adolescents' Motivation And Self-Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- PINTRICH, P.R., SMITH, D., GARCÍA, T. y McKEACHIE, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- PINTRICH, P. R., WOLTERS, C. y BAXTER, G. P. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. En G. Schraw y J. C. Ampara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, University of Nebraska Press.
- POKAY, P. y BLUMENFELD, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- POTTEBAUM, S. M., KEITH, T. Z., y EHLI, S. W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? *Journal of Educational Research*, 79(3), 140-144.
- PRESSLEY, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics, *Educational Psychologist*, 21, 139-161.
- PRESSLEY, M. y GHATALA, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- PURKEY, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- PURKEY, W. W., RAHEIM, A. y CAGE, B. N. (1983). Self-Concept as Learner: An Overlooked Part of Sel-Concept Theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22 (2), 52-57.
- PUUSTINEN, M. y PULKKINEN, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286.
- RAMÍREZ SALGUERO, M. I. (1997): *La Adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta: UNED.
- RANDI, J. y CORNO, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651-685). California: Academic Press
- RAYNER, S. G. (2001). Aspects of the self as learner: perception, concept and esteem. En R. J. Riding y S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences*, Vol. 2: *Self perception*. Londres: Ablex.
- RAYNOR, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606-610.
- RAYNOR, J. O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (Eds.), *Motivation and Achievement*. Washington, DC: Winston.
- RAYNOR, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. En G. d'Ydewale y W. Lens (Eds.), *Cognition in Human Motivation and Learning*. Leuven y Hillsdale, NJ: Leuven University Press y Erlbaum.

-
- REEVE, J., JANG, H., CARRELL, D., JEON, S. y BARCH, J. (2004). Enhancing students' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- RENNINGER, K.A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.) *Intrinsic motivation: Controversies and new directions* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.
- RENNINGER, K. A. y HIDI, S. (2002). Interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173-195). New York: Academic Press.
- RHODEWALT, F. y HILL, S. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16, 397-416.
- RIDLEY, D. S., SCHUTZ, P. A., GLANZ, R. S. y WIENSTEIN, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60, 293-306.
- RYAN, R. M., y DECI, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R. M., y DECI, E. L. (2000b). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). New York: Academic Press.
- RYAN, R. M., y DECI, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- RYAN, R. M., CONNELL, J., y GROLNICK, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalisation and self-regulation in school. En A. Boggiano y T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-development perspective* (pp. 167-189). London: Cambridge University Press.
- ROBERTS, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sports and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- ROCES, C., TOURON, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicología*, 16(3), 347-366.
- ROCES, C., TOURON, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- ROCES, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- ROCES, C. y GONZÁLEZ TORRES, M. C. (1998). Capacidad de autorregulación del aprendizaje. En J. A. González Pienda y J.C. Núñez (Eds.), *Dificultades de aprendizaje escolar* (pp. 239-259). Madrid: Pirámide/Psicología.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). Diagnóstico y predicción en orientación. *Revista de educación*, 270, 113-140.
-

- ROESER, R. W., MIDGLEY, C. y URDAN, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- ROGERS, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science*, 3, 184-256.
- ROHRKEMPER, M. M. (1989): Self-regulating learning and academic achievement: a vygotskian view. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice* (pp. 143-167). New York: Springer Verlag.
- ROJAS, E. (2003). *La conquista de la voluntad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- RONEY, C., HIGGINS, E. T. y SHAN, J. (1995). Goals and framing: How outcome focus influences motivation and emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1151-1160.
- ROSÁRIO, P., NUÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., ALMEIDA, L., SOARES, S. Y RUBIO, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "Modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- ROSE, A. J. y ASHER, S. R. (2004). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69-79.
- ROSENBERG, M. (1973) *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- ROSENHOLTZ, S., y SIMPSON, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research* 54(19), 3163.
- ROSENTHAL, R. (2002a). Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist*, 57, 838, 849.
- ROSENTHAL, R. (2002b). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 25-36). New York: Academic Press.
- ROTTER, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control reinforcement. *Psychological monographs*, 80(1).
- RUBLE, D. N. y FREY, K. S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. En J. Suls y T. A. Wills (Eds.), *Social comparison. Contemporary theory and research*. (pp. 79-113). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum & Associates.
- RUPČIĆ, I. y KOLIĆ-VEHOVEC, S. (2004). Goal orientation, self-handicapping and self efficacy in high-school students). *Psihologijske Teme*, 13, 105-117.
- RYAN, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- RYAN, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P. y GROLNICK, W. S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in

-
- school. En A. K. Boggiano y Pittman, T. (Eds.): *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-69.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- SABARIEGO, M. y BISQUERRA, R. (2004a). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- SABARIEGO, M. y BISQUERRA, R. (2004b). El proceso de investigación (parte I). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- SANTANA VEGA, L. (2007). *Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- SANTANA VEGA, L. (coord.) (2003). *Programa de orientación educativa y sociolaboral. Libro del Profesor. Cuaderno de alumno de 3º ESO. Cuaderno de alumno de 4º ESO*. Madrid: EOS.
- SANTANA VEGA, L. y FELICIANO, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- SANTANA VEGA, L. (directora), FELICIANO, L., CRUZ, A. E., JIMÉNEZ, A. B., RAMOS, H. y HERNÁNDEZ, V. (2005). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO. En M.E.C. (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 261-290). Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- SANTANA VEGA L., FELICIANO, L. y JIMÉNEZ, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- SCHACHTER, S. y SINGER, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- SCHMECK, R. R., GEISLER-BRENSTEIN, E. y CERCY, S. P. (1991). Self-concept and learning: The Revised Inventory of Learning Processes. *Educational Psychology*, 11, 343-362.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 299-323.
- SCHIEFELE, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- SCHUNK, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- SCHUNK, D. H. (1986): Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
-

- SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. Vol. 3. New York: Academic Press.
- SCHUNK, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71-86.
- SCHUNK, D. H. (1991a). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- SCHUNK, D. H. (1991b). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- SCHUNK, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications* (pp.75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SCHUNK, D. H. (1995). Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-89). New York, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCHUNK, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHUNK, D. H. y ERTMER, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.631-647). San Diego, CA: Academic Press.
- SCHUNK, D. H. y MEECE, J. (Eds.) (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SCHUNK, D. H. y ZIMMERMAN, B. J. (2003). Self-regulation and learning. En W. M. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7 (pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley.
- SCHUTZ, P. A. (1994). Goals and the transactive point between motivation and cognition. En P. Pintrich, D. R. Brown y C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SCHIEFELE, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 299-323.
- SCHIEFELE, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- SEIFERT, T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- SEO, D., y PARK, Y. H. (2001). *A structural model of task values, goal orientations, and learning strategies in elementary school mathematics class*. The Pennsylvania State University.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. y STANTON, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
-

-
- SHELDON, K. M. y ELLIOT, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.
- SKAALVIK, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- SKAALVIK, E. M. y HAGTVET, K. A. (1990). Academia achievement and self-concept: A analisis of causal predominante in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- SKAALVIK, E. M. y SKAALVIK, S. (2002). Internal and external frame of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233-244.
- SKAALVIK, E.M., VALÁS, H. y SLETTA, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- SKINNER, E. A. y BELMONT, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- SMILEY, P. A. y DWECK, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- SNYDER, C. R., SMITH, T. W., AUGELLI, R. W. e INGRAM, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 970-980.
- SOARES, A. T. y SOARES, L. M. (1983). *Components of students self related cognitions*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- SORRENTINO, R. M. y HIGGINS, E. T. (1986). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: Guilford Press.
- SPENCE, K. W. (1956). *Behavior theory and learning*. New Haven: Yale University.
- SROUFE, A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. En D. Cicchetti (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 1, The emergence of a discipline* (pp. 13-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- STEELE, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 1 (pp. 261-302). San Diego, CA: Academic Press.
- STEFANOU, C. R., PERENCEVICH, K. C., DICINTIO, M. y TURNER, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- STERNBERG, R. J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1-48.
- STEVENSON, H.W., CHEN, C. y UTTAL, D. H. (1990), Beliefs and achievement: A study of black, white, and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- STIPEK, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- STIPEK, D. J. (1984). Young children's performance expectations: Logical analysis or wishful thinking? En J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement motivation* (pp. 33-56). Greenwich, CT: JAI Press.
- STIPEK, D. J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
-

- STIPEK, D. J. y MACIVER, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- SUÁREZ, J. M. y FERNÁNDEZ, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- SUÁREZ, J. M. y FERNÁNDEZ, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21(1), 116-128.
- SUÁREZ, J. M., ANAYA, D. y FERNÁNDEZ, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 33-48.
- SUÁREZ, J. M., CABANACH, R. G., ABALDE, E. y VALLE, A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autoregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 249-262.
- SUÁREZ, J. M., CABANACH, R. G. y VALLE, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- SUÁREZ, J. M., GONZÁLEZ, R. y VALLE, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- SULS, J. Y MULLEN, B. (1982). From the cradle to the grave: Comparison and self evaluation across the life-span. En J. Suls (Ed.) *Psychological perspectives on the self*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SULS, J. y SANDERS, G. S. (1979). Social comparison processes in the young child. *Journal of Research and Development in Education*, 13, 79-89.
- TEJEDOR-TEJEDOR, TEJEDOR, F. J., JATO, E. y MINGUEZ, C. (1988). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos de la Univesidad de Santiago. En *Studia Paedagógica*, 20, 73-134.
- TICE, D.M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725
- TOLMAN, E. C. (1932). *Purposive behaviour in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts. (Reprinted 1949, 1951, University of California Press, Berkeley).
- TORRANO, F. y GONZÁLEZ, M^a. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- TRIANDIS, H. C. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley-Interscience.
- TURNES, J. C. y MEYER, D. K. (2000). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- TURNER, J. E. y SCHALLERT, D. L. (2001). Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329.
- TURNER, J. C., THORPE, P. K. y MEYER, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758 - 771.

-
- URDAN, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- URDAN, T. C. Y MAEHR, M. L. (1995). Beyond a two goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- URDAN, T. y MIDGLEY, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- VALENTINE, J. C., DUBOIS, D. L. y COOPER, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133
- VALLE A., CABANACH R. G., RODRÍGUEZ S., NÚÑEZ J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., RODRÍGUEZ S., PIÑEIRO, I. y SUÁREZ, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- VALLE, A., CABANACH, R. G., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., RODRÍGUEZ, S., y PIÑEIRO, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44 (5), 557-580.
- VALLERAND, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zana (ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29. Nueva York: Academic Press.
- VALLERAND, R. J. y RATELLE, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- VANSTEENKISTE, M., LENS, W. y DECI, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- VANSTEENKISTE, M., SIMONS, J., LENS, W., SHELDON, K. y DECI, E. L. (2004). Motivating learning, performance and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
- 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.
- VanZILE-TAMSEN, C. (2001). The predictive power of expectancy of success and task value for college students' self regulated strategy use. *Journal of College Student Development*, 42(3), 233-241.
- VERMUNT, J. y VERLOOP, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- VEROFF, J. (1978). Social motivation. *American Behavioral Scientist*, 21, 709-730.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- VON WRIGHT, J. (1992). Reflections on reflections. *Learning and instruction*, 2, 59-68.
-

- WALL, T. y LITTLE, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 23-31.
- WANG, M. C., y PEVERLY, S. T. (1986). The self-instructive process in learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 370-404.
- WATSON, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Henry Holt.
- WAUGH, R. F. (2001). Measuring ideal and real self-concept on the same scale, based on a multifaceted, hierarchical model of self-concept. *Educational and Psychological Measurement*, 61(1), 85-110.
- WEINER, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- WEINER, B. (1980). *Human motivation*. New York, Rinehart and Winston.
- WEINER, B. (1980a). A cognitive (attributional)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- WEINER, B. (1980b). May I borrow your class notes? An attributional analysis of judgments of help-giving in an achievement-related context. *Journal of Educational Psychology*, 72, 676-681.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1990). Hystory of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- WEINER, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park. CA: Sage.
- WEINER, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64.
- WEINER, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- WEINER, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. En F. Salili, Ch. Chiu y Y. Hong (Eds.): *Student motivation: The culture and context of learning*, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- WEINER, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford.
- WEINER, F. E y KLUWE, R. H. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*, New York: Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- WEINERT, F. A. y HEHNKE, A. (1988). Individual differences in cognitive development: Does instruction make a difference? En E. Mavis Hetherington, R. M. Learner y M. Perlmutter (Eds.), *Child development in life-span perspective*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. F. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: McMillan.
- WEINSTEIN, C. E., HUSMAN, J. y DIERKING, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R.

-
- Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). San Diego, CA: Academic Press.
- WEISZ, J. R. (1983). Can I control it? The pursuit of veridical answers across the life-span. En P. B. Baltes, y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 5 (pp. 233-300). New York: Academic Press.
- WELLS, L. E., Y MARWELL, G. (1976). *Self-Steem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills, CA.: Sage Publications. Citado por M.C. Garcia y J. Tourón (1992).
- WENTZEL, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M. L. Maher y P. R. Pintrich (Eds.): *Advances in motivation and achievement*, Vol.7. Greenwich, CT: JAI Press.
- WENTZEL, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence. A multiple goals perspective. En D. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WENTZEL, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- WENTZEL, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- WENTZEL, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- WENTZEL, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- WENTZEL, K. R., BARRY, C. Y CALDWELL, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- WESTEN, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Towards a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124, 333-371.
- WHITE, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- WIGFIELD, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. S. (1992). El desarrollo de la tarea de alcanzar los valores: una teórica análisis. *Developmental revisión*, 12, 265-310.
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J. y PINTRICH, P. (1996). Development between the ages of 11 and 25. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 148-185. Nueva York: Simon & Schuster Macmillan.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J., MAC IVER, D., REUMAN, D y MIDGLEY, C. (1991). Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- WINNE, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
-

- WINNE, P. H. y MARX, R. W. (1981). *Convergent and discriminant validity in self-concept measurement*. Paper Presented at the annual meeting of the American of Educational Research Association. Los Ángeles.
- WOLTERS, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 224-235.
- WOLTERS, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- WOLTERS, C. A. y ROSENTHAL, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- WOLTERS, C. A., YU, S. L. y PINTRICH, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- WOODWORTH, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia.
- WYLIE, R. C. (1974). *The Self-Concept (Vol. I): A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments* (2ª edición revisada). Lincoln: University of Nebraska press.
- WYLIE, R. C. (1979). *The self-concept (Vol. II). Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- WYLIE, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- YEUNG, A., CHUI, H., LAU, I., McINERNEY, D., RUSSELL-BOWIE, D. y SULIMAN, R. (2000). Where is the hierarchy of academic self-concept? *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 556-567.
- ZAJONC, R. B. (1976). Family configuration and intelligence. *Science*, 19, 227-236.
- ZEIDNER, M., BOEKAERTS, M. y PINTRICH, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- ZIMMERMAN, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- ZIMMERMAN, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. (1995). Self-Regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4), 217-221.
- ZIMMERMAN, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp.1-19). New York: The Guilford Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.
- ZIMMERMAN, B. J. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

-
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- ZIMMERMAN, B. J. y BANDURA, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writingcourse attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- ZIMMERMAN, B. J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- ZIMMERMAN, B. J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1988). Construct validation of a strategy modelo f student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-190.
- ZIMMERMAN, B. J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1990): Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- ZIMMERMAN, B. J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ZIMMERMAN, B. J. y R. RISEMBERG (1996). Research for the Future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 00-29.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNCK, D. H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement. *Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- ZIMMERMAN, 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., BONNER, S., y KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated learners; Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ZIMMERMAN, B. J., GREENBERG, D. y WEINSTEIN, C. (1994). Autorregulación del tiempo de estudio en el aula: un enfoque estratégico. En A. González Fernández (1996). *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar* (pp. 167-189). Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Facultad de Humanidades: Universidad de Vigo.
- ZUCKERMAN, M, KIEFFER, S. C. y KNEE, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1.619-1.628.
- ZULMA, M. (2006). Aprendizaje Autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32 (2), 121-132.
-

ANEXOS

Anexo 1. Adaptación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II (CEAM II. Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b)

1. Es importante para mí aprender cosas nuevas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Cuando hago un examen pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Deseo que no se nos pidan trabajos para hacer en casa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Creo que obtendré muy buenas notas en este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/capacidades en clase.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Estoy seguro de que puedo aprenderme los contenidos principales que se enseñan en las diferentes materias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

que se enseñan en las diferentes materias.

13. Cuando participo en alguna actividad, me preocupa lo que mis compañeros puedan estar pensando de mí.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Mientras hago un examen pienso en las consecuencias que tendría suspender.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Me siento nervioso y preocupado cuando hago exámenes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Creo que me irá bien este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. En clase me preocupa que me pongan en ridículo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Me gustan las asignaturas de este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Cuando hago un examen mi pulso se acelera.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. En clase prefiero hacer lo menos posible.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores que tengo y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. En los estudios siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. En clase me gusta aprender cosas interesantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 2. Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje – versión secundaria (EEMA – VS) (adaptación del EEMA; Suárez y Fernández, 2005)

ESCALA DE EXPECTATIVAS

1. Intento ignorar el rendimiento académico de los demás y así verme a mí mismo más competente.
2. En ocasiones intento excusar mi rendimiento académico diciendo que no me encontraba bien debido a algún problema de salud.
3. Cuando mis resultados académicos son negativos procuro evitar pensar en ello para así no sentirme mal.
4. Intento no valorar los éxitos de los demás y así verme a mí mismo como mejor estudiante.
5. Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.
6. Me suelo poner en la peor de las situaciones con respecto a las calificaciones que puedo obtener, lo cual utilizo para esforzarme más en el estudio.
7. Cuando obtengo resultados negativos en determinadas tareas o asignaturas, trato de no darle demasiada importancia y pienso en otras tareas o asignaturas en las que sí sé que soy bueno.
8. A menudo pienso que académicamente he tenido mala suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me impide a mí sobresalir más.
9. Para motivarme ante algunas tareas pienso que si el profesor no es muy exigente obtendré un buen resultado.
10. Intento ignorar las cualidades académicas de los demás y así verme a mí mismo más competente.
11. Al enfrentarme con una tarea o asignatura pienso que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para tener éxito.
12. En ocasiones, de forma intencionada, no me esfuerzo en mi trabajo, de manera que si mis resultados no son buenos puedo decir que fue debido a que no lo intenté lo suficiente.
13. Cuando tengo malas calificaciones o resultados suelo justificarme pensando que no me importa tanto el éxito académico como otros aspectos de mi vida.
14. Para motivarme ante las tareas pienso que con algo de suerte obtendré un buen resultado
15. Ante una tarea difícil pienso que si llego a obtener resultados negativos puede ser porque no soy lo suficientemente competente.
16. Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil pienso que tengo la capacidad necesaria para tener éxito en ella.
17. Me implico en muchas cosas y así, si mis resultados no son tan buenos como esperaba, puedo decir que fue debido a que estaba comprometido en otras actividades.
18. Ante las tareas difíciles me motivo diciéndome que si me esfuerzo obtendré resultados positivos.
19. En ocasiones digo que no soy bueno en una tarea o asignatura, pero en realidad, lo que estoy haciendo con esto es exigirme a mí mismo un mayor esfuerzo.
20. Para motivarme ante las tareas me planteo que si éstas no son difíciles obtendré un buen resultado.
21. Cuando no obtengo buenos resultados académicos suelo pensar en que si estuviera en otra aula tendría mayor éxito, pues algunos de mis actuales compañeros son muy buenos estudiantes.
22. Cuando obtengo malos resultados busco otros ámbitos (vida social, deportes,...) en los que sí me considero bueno, y así sentirme bien conmigo mismo.
23. Al enfrentarme con una tarea difícil pienso en ocasiones similares en las que tuve éxito.
24. Realzo las cualidades académicas de los demás para así convencerme de que si no obtengo mejores notas el problema no está en mí, sino en lo competentes que son algunos de mis compañeros.
25. Suelo manifestar dudas sobre los resultados académicos que puedo alcanzar, pero en realidad esto lo hago para realzar la necesidad de esforzarme más.
26. Intento no darle importancia a los buenos resultados de algunos de mis compañeros y así que no parezcan tan competentes.
27. Suelo pensar que si no destaco más en los estudios es debido a que otros compañeros son muy buenos estudiantes.

28. Para motivarme ante las tareas pienso que si llegase a obtener un mal resultado sería por factores ajenos a mí.
29. Ante una tarea difícil me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos porque soy un buen estudiante.
30. En ocasiones dejo mi trabajo académico para el último momento, de forma que si mis resultados no son tan buenos como esperaba puedo decir que la causa fue la falta de tiempo.
31. Suelo dar a los demás una imagen pesimista de los resultados que puedo lograr, pero posteriormente suelo conseguir buenas calificaciones
32. Ante una tarea difícil me digo a mí mismo que si llego a obtener resultados negativos será porque no me esforcé lo suficiente.

1. Intento ignorar el rendimiento académico de los demás y así verme a mí mismo más competente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. En ocasiones intento excusar mi rendimiento académico diciendo que no me encontraba bien debido a algún problema de salud.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Cuando mis resultados académicos son negativos procuro evitar pensar en ello para así no sentirme mal.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Intento no valorar los éxitos de los demás y así verme a mí mismo como mejor estudiante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil pienso en otras situaciones similares en las que las tareas al final no resultaron tan difíciles como creí al principio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Me suelo poner en la peor de las situaciones con respecto a las calificaciones que puedo obtener, lo cual utilizo para esforzarme más en el estudio.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Cuando obtengo resultados negativos en determinadas tareas o asignaturas, trato de no darle demasiada importancia y pienso en otras tareas o asignaturas en las que sí sé que soy bueno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. A menudo pienso que académicamente he tenido mala suerte al coincidir con algunos de mis compañeros, pues su alta capacidad me impide a mí sobresalir más.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Para motivarme ante algunas tareas pienso que si el profesor no es muy exigente obtendré un buen resultado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Intento ignorar las cualidades académicas de los demás y así verme a mí mismo más competente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Al enfrentarme con una tarea o asignatura pienso que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para tener éxito.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. En ocasiones, de forma intencionada, no me esfuerzo en mi trabajo, de manera que si mis resultados no son buenos puedo decir que fue debido a que no lo intenté lo suficiente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Cuando tengo malas calificaciones o resultados suelo justificarme pensando que no me importa tanto el éxito académico como otros aspectos de mi vida.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Para motivarme ante las tareas pienso que con algo de suerte obtendré un buen resultado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Ante una tarea difícil pienso que si llego a obtener resultados negativos puede ser porque no soy lo suficientemente competente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Al enfrentarme con una tarea o asignatura difícil pienso que tengo la capacidad necesaria para tener éxito en ella.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Me implico en muchas cosas y así, si mis resultados no son tan buenos como esperaba, puedo decir que fue debido a que estaba comprometido en otras actividades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Ante las tareas difíciles me motivo diciéndome que si me esfuerzo obtendré resultados positivos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. En ocasiones digo que no soy bueno en una tarea o asignatura, pero en realidad, lo que estoy haciendo con esto es exigirme a mí mismo un mayor esfuerzo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Para motivarme ante las tareas me planteo que si éstas no son difíciles obtendré un buen resultado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Cuando no obtengo buenos resultados académicos suelo pensar en que si estuviera en otra aula tendría mayor éxito, pues algunos de mis actuales compañeros son muy buenos estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Cuando obtengo malos resultados busco otros ámbitos (vida social, deportes,...) en los que sí me considero bueno, y así sentirme bien conmigo mismo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Al enfrentarme con una tarea difícil pienso en ocasiones similares en las que tuve éxito.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Realzo las cualidades académicas de los demás para así convencerme de que si no obtengo mejores notas el problema no está en mí, sino en lo competentes que son algunos de mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Suelo manifestar dudas sobre los resultados académicos que puedo alcanzar, pero en realidad esto lo hago para realzar la necesidad de esforzarme más.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Intento no darle importancia a los buenos resultados de algunos de mis compañeros y así que no parezcan tan competentes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Suelo pensar que si no destaco más en los estudios es debido a que otros compañeros son muy buenos estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Para motivarme ante las tareas pienso que si llegase a obtener un mal resultado sería por factores ajenos a mí.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Ante una tarea difícil me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos porque soy un buen estudiante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. En ocasiones dejo mi trabajo académico para el último momento, de forma que si mis resultados no son tan buenos como esperaba puedo decir que la causa fue la falta de tiempo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Suelo dar a los demás una imagen pesimista de los resultados que puedo lograr, pero posteriormente suelo conseguir buenas calificaciones

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Ante una tarea difícil me digo a mí mismo que si llego a obtener resultados negativos será porque no me esforcé lo suficiente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ESCALA DE VALOR

1. A menudo me propongo como objetivo el no quedar en ridículo o parecer poco capaz ante los demás.
2. En ocasiones ante una tarea me planteo que mi objetivo será el de aprender cosas nuevas.
3. Cuando no me apetece mucho trabajar comienzo con aquellas partes del trabajo que me resultan más agradables.
4. Busco sentirme a gusto cuando trabajo en una tarea y para eso elijo lugares tranquilos y adecuados.
5. Al enfrentarme con una tarea me planteo que mi intención será la de hacerla porque me resulta gratificante.
6. Intento evitar todo aquello que me pueda distraer de la realización de las tareas académicas.
7. Suelo intentar evitar las tareas o asignaturas difíciles.
8. Cuando participo en clase me propongo evitar parecer poco capaz a mis compañeros.
9. Antes de iniciar una tarea complicada suelo pensar en lo interesante que ésta puede ser.
10. Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.
11. Me propongo como objetivo el aprobar, pero intentando trabajar lo menos posible.
12. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá demostrar que se me da bien ese tipo de tareas.
13. Antes de iniciar una tarea complicada suelo pensar que su consecución compensará el esfuerzo que le tendré que dedicar.
14. Cuando respondo a preguntas del profesor intento evitar quedar mal ante mis compañeros.
15. Me propongo como objetivo el contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben, para así sentirme bien.
16. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que soy un buen estudiante.
17. Me propongo conseguir calificaciones más altas que los demás y así sentirme bien.
18. Antes de iniciar una tarea difícil pienso que su realización compensará la cantidad de trabajo que le tendré que dedicar.
19. Al realizar una tarea complicada suelo hacer un descanso para reunir fuerzas y así después seguir con más ganas.
20. Para poder hacer a gusto mis tareas académicas, antes de realizarlas busco disponer del tiempo suficiente.
21. Cuando encuentro dificultades en una tarea, para no agobiarme, paso a otra y vuelvo a la primera más tarde.
22. Antes de iniciar una tarea suelo pensar que mi objetivo será el de aprender a resolver los problemas que me proponen.
23. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que soy una persona trabajadora.
24. Cuando no me apetece mucho estudiar intento esforzarme en un principio, pues sé que posteriormente encontraré los alicientes propios de la tarea.
25. Cuando encuentro dificultades en el estudio o en una tarea me esfuerzo en ella, porque pienso que posteriormente me resultará más sencilla.
26. Seleccione aquellas asignaturas o tareas con las que pueda aprobar trabajando lo menos posible.
27. Procuero que mis compañeros no se den cuenta de mis errores.
28. Me pongo como objetivo el no quedar mal académicamente ante mi familia y los profesores.
29. Antes de iniciar una tarea compleja me pongo como objetivo el mejorar mis habilidades/capacidades.
30. Cuando he de iniciar una tarea que no me apetece mucho suelo acompañarla de alguna otra actividad que sí me resulta más agradable.
31. Me suelo proponer trabajar lo menos posible en clase o en casa.
32. Me suelo proponer lograr calificaciones más altas que las de mis compañeros.
33. Antes de iniciar una tarea pienso en que su realización compensará el tiempo que le tendré que dedicar.

34. Para implicarme más en las tareas académicas suelo introducir en conversaciones con amigos o familiares temas relacionados con los estudios.
35. Me propongo intentar contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben para así sentirme bien.

1. A menudo me propongo como objetivo el no quedar en ridículo o parecer poco capaz ante los demás.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
2. En ocasiones ante una tarea me planteo que mi objetivo será el de aprender cosas nuevas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
3. Cuando no me apetece mucho trabajar comienzo con aquellas partes del trabajo que me resultan más agradables.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
4. Busco sentirme a gusto cuando trabajo en una tarea y para eso elijo lugares tranquilos y adecuados.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
5. Al enfrentarme con una tarea me planteo que mi intención será la de hacerla porque me resulta gratificante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
6. Intento evitar todo aquello que me pueda distraer de la realización de las tareas académicas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
7. Suelo intentar evitar las tareas o asignaturas difíciles.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
8. Cuando participo en clase me propongo evitar parecer poco capaz a mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
9. Antes de iniciar una tarea complicada suelo pensar en lo interesante que ésta puede ser.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
10. Me propongo hacer las tareas mejor que los demás.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
11. Me propongo como objetivo el aprobar, pero intentando trabajar lo menos posible.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
12. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá demostrar que se me da bien ese tipo de tareas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
13. Antes de iniciar una tarea complicada suelo pensar que su consecución compensará el esfuerzo que le tendré que dedicar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
14. Cuando respondo a preguntas del profesor intento evitar quedar mal ante mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
15. Me propongo como objetivo el contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben, para así sentirme bien.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
16. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que soy un buen estudiante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
17. Me propongo conseguir calificaciones más altas que los demás y así sentirme bien.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
18. Antes de iniciar una tarea difícil pienso que su realización compensará la cantidad de trabajo que le tendré que dedicar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
19. Al realizar una tarea complicada suelo hacer un descanso para reunir fuerzas y así después seguir con más ganas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
20. Para poder hacer a gusto mis tareas académicas, antes de realizarlas busco disponer del tiempo suficiente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
21. Cuando encuentro dificultades en una tarea, para no agobiarme, paso a otra y vuelvo a la primera más tarde.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Antes de iniciar una tarea suelo pensar que mi objetivo será el de aprender a resolver los problemas que me proponen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Antes de iniciar una tarea difícil pienso en si ésta me permitirá confirmar que soy una persona trabajadora.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Cuando no me apetece mucho estudiar intento esforzarme en un principio, pues sé que posteriormente encontraré los alicientes propios de la tarea.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Cuando encuentro dificultades en el estudio o en una tarea me esfuerzo en ella, porque pienso que posteriormente me resultará más sencilla.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Selecciono aquellas asignaturas o tareas con las que pueda aprobar trabajando lo menos posible.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Procuro que mis compañeros no se den cuenta de mis errores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Me pongo como objetivo el no quedar mal académicamente ante mi familia y los profesores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Antes de iniciar una tarea compleja me pongo como objetivo el mejorar mis habilidades/capacidades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Cuando he de iniciar una tarea que no me apetece mucho suelo acompañarla de alguna otra actividad que sí me resulta más agradable.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Me suelo proponer trabajar lo menos posible en clase o en casa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Me suelo proponer lograr calificaciones más altas que las de mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Antes de iniciar una tarea pienso en que su realización compensará el tiempo que le tendré que dedicar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Para implicarme más en las tareas académicas suelo introducir en conversaciones con amigos o familiares temas relacionados con los estudios.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. Me propongo intentar contestar a preguntas o hacer tareas que los demás no saben para así sentirme bien.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

ESCALA DE AFECTIVIDAD

1. Cuando me encuentro con dificultades en una tarea académica o de estudio me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde veré las cosas más claras.
2. Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismo que lo estoy haciendo bien y alabando mi trabajo.
3. En ocasiones miento sobre mi preparación de los exámenes o de las asignaturas, y que así mis compañeros no vean la necesidad de tener que esforzarse.
4. Utilizo los malos resultados de los demás en sus estudios para compararme con ellos y así sentirme bien.
5. En ocasiones miento a mis compañeros sobre mi tiempo de estudio para que así ellos no consideren necesario dedicar tanto tiempo.
6. Para motivarme en mis estudios suelo buscar que mis amigos o compañeros realicen valoraciones positivas sobre mi actividad académica.
7. Cuando me encuentro con dificultades trato de no preocuparme por si cometo errores.
8. Evito compararme con los demás si obtienen buenos resultados, pues me hacen sentir mal.
9. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos.
10. Cuando me encuentro con dificultades durante el aprendizaje trato de no preocuparme por el resultado y de tener pensamientos positivos.
11. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis padres y/o profesores.
12. Ante una tarea compleja suelo motivarme a mí mismo diciéndome que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para hacerla bien.
13. Para evitar ponerme nervioso cuando realizo determinadas tareas académicas trato de centrarme y de no preocuparme por el resultado.
14. Pese a que me esfuerzo en mis estudios trato de hacer ver a los demás que mis buenos resultados se deben a la suerte o a lo fácil que era el examen o tarea.
15. Los malos resultados de los demás me hacen sentirme bien en relación con mis estudios.
16. Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho.
17. Aunque me considero un estudiante competente trato de hacer ver a los demás que no lo soy tanto.
18. Ante una tarea complicada me motivo a mí mismo diciéndome que tengo la capacidad suficiente para hacerla.
19. Los buenos resultados de los demás en los estudios me hacen sentirme mal.
20. Ante una tarea difícil me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos.
21. Me suelo motivar a mí mismo dándome ánimos.

1. Cuando me encuentro con dificultades en una tarea académica o de estudio me digo a mí mismo que no es necesario preocuparse, que seguramente más tarde veré las cosas más claras.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Suelo motivarme en el transcurso de las actividades académicas diciéndome a mí mismos que lo estoy haciendo bien y alabando mi trabajo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. En ocasiones miento sobre mi preparación de los exámenes o de las asignaturas, y que así mis compañeros no vean la necesidad de tener que esforzarse.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Utilizo los malos resultados de los demás en sus estudios para compararme con ellos y así sentirme bien.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. En ocasiones miento a mis compañeros sobre mi tiempo de estudio para que así ellos no consideren necesario dedicar tanto tiempo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Para motivarme en mis estudios suelo buscar que mis amigos o compañeros realicen valoraciones positivas sobre mi actividad académica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Cuando me encuentro con dificultades trato de no preocuparme por si cometo errores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Evito compararme con los demás si obtienen buenos resultados, pues me hacen sentir mal.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco que otros reconozcan mis esfuerzos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Cuando me encuentro con dificultades durante el aprendizaje trato de no

preocuparme por el resultado y de tener pensamientos positivos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Para sentirme más satisfecho con mi aprendizaje busco ser elogiado por mis padres y/o profesores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Ante una tarea compleja suelo motivarme a mí mismo diciéndome que soy capaz de esforzarme lo suficiente como para hacerla bien.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Para evitar ponerme nervioso cuando realizo determinadas tareas académicas trato de centrarme y de no preocuparme por el resultado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Pese a que me esfuerzo en mis estudios trato de hacer ver a los demás que mis buenos resultados se deben a la suerte o a lo fácil que era el examen o tarea.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Los malos resultados de los demás me hacen sentirme bien en relación con mis estudios.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Intento que otros reconozcan mi capacidad para así sentirme más satisfecho.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Aunque me considero un estudiante competente trato de hacer ver a los demás que no lo soy tanto.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Ante una tarea complicada me motivo a mí mismo diciéndome que tengo la capacidad suficiente para hacerla.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Los buenos resultados de los demás en los estudios me hacen sentirme mal.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Ante una tarea difícil me motivo diciéndome que obtendré resultados positivos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Me suelo motivar a mí mismo dándome ánimos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---