

Motivation Features and Motivational Self-Regulatory Strategies in the Middle School Students

Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria

Ana P. Fernández, Daniel Anaya, and José M. Suárez

Spanish National University of Distance Education

Abstract

The purpose of this work was to study the components of the academic motivation and the motivational self-regulatory strategies in the middle school students. The sample is made up of 2,415 students. The studied motivation variables are: *Beliefs of control and self-efficiency of learning, Anxiety, Self-efficiency for achievement, Task goal, self-defeating goal, self-enhancing goal, avoidance goal* and several types of motivation strategies. *Task goal* is the highest valued motivational variable. The study of the academic goals as a whole, by means of cluster analysis, identified three students groups with multiple goal orientations. The group made up of more students is characterized by avoiding appearing less capable to their peers. On the other hand, in relation to motivational self-regulatory strategies, the more used strategy is *involvement in the task through its management*.

Keywords: Academic Motivation, motivational variables, motivational self-regulatory strategies, academic goals.

Resumen

En este trabajo se pretende estudiar los componentes de la motivación académica y las estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de Secundaria. La muestra está integrada por 2.415 estudiantes. Las variables estudiadas son: *creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, ansiedad, autoeficacia para el rendimiento, meta de tarea, meta de autofrustración del ego, meta de autoensalzamiento del ego, meta de evitación del trabajo* y varios tipos de estrategias motivacionales. La variable motivacional con mayor valor obtenido es la *meta de tarea*. En el estudio conjunto de las metas académicas, a través del análisis cluster, se identifican tres grupos de estudiantes orientados a múltiples metas. El grupo compuesto por más estudiantes se caracteriza por presentar una mayor preocupación por quedar mal ante sus compañeros. Por otro lado, en relación a las estrategias de autorregulación motivacional, la estrategia más utilizada es la de la *implicación en la tarea a través de su gestión*.

Palabras clave: Motivación académica, variables motivacionales, estrategias de autorregulación motivacional, metas académicas.

Correspondence: Ana Patricia Fernández Suárez. Departamento MIDE II (OEDIP). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Paseo Senda del Rey, 7, 28040, Madrid. E-mail: apfernandez@edu.uned.es.

Introduction

One of the factors which currently receives most attention and is of most importance in the subject of academic success, is student motivation, defined as the process which directs the student towards the objective or goal of an activity, supporting and sustaining its execution. Consequently, motivation is something which is inferred, and is influenced by the circumstances surrounding the behaviour and by antecedents and outcomes. Motivation is related to the process which activates a determined conduct in a specific direction, and to the persistence necessary to attain the proposed goal.

Learning motivation can be understood as the student's commitment to the school in general, and more specifically, to the tasks carried out therein. When a student develops a suitable attitude, this activates the behaviours and persistence necessary to achieve a determined objective. A motivated student will employ effective strategies to attain better long-term results and to sustain commitment to the task. Therefore, the approach a teacher takes should start from an understanding of the student's motivation, thus enabling the teacher to adopt suitable teaching strategies.

Traditionally, the subject of student motivation was examined from an external perspective, where the main protagonist was the teacher. From this standpoint, the role of the

teacher was to create the conditions necessary to encourage student motivation, for example, the relationship between teacher and student in the classroom. Subsequently, student motivation was studied from an internal perspective, where the main protagonists were the students themselves. In this case, personal variables which could influence motivation were studied. The role of the teacher, meanwhile, was to possess the emotional skills necessary to communicate to the students that their concerns and interests had been taken into account, thus facilitating a rapport between students and teacher that undoubtedly stimulated learning motivation (Bernal & Cardenas, 2009).

A new approach to educational intervention emerged in the 80s, which considered cognitive and motivational factors in concert, establishing that emotional-motivational attitude affects cognitive functioning, and that this in turn has an influence on learner motivation (García & Pintrich, 1994; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994; Suárez & Fernández, 2004). Thus, the approach adopted by teachers should be based on an understanding of the different teaching possibilities and methodologies, on the motivational characteristics of the students, on self-regulation of their own motivation, and on the interaction of all the above with the contextual variables (Gargallo, Suárez, & Ferreras, 2007).

As regards the motivational component, it is necessary to study certain variables, such as control beliefs and learning self-efficacy, performance self-efficacy, anxiety and task goals. These latter serve as an intermediate level which is closer to the cognitive component, since learning goals form an integrated pattern of the motivational variables which will produce the student's intended behaviour (Suárez, Anaya, & Gómez, 2004).

The study of learning goals has produced multiple classifications. One of the classifications formulated in early research is that of: learning goal orientation and performance goal orientation (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Students oriented towards the goal of learning are interested in learning per se, whereas students oriented towards the goal of performance are interested in receiving a favourable assessment of their ability, enabling them to adopt a variety of behavioural and thought patterns, with clear repercussions on different levels of academic performance.

In the present research, we studied learning goals from the perspective of multiple goals. Thus, students may pursue more than one kind of goal, taking into account both the personal and situational variables inherent in the tasks themselves (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, & Brenlla, 2011; González & Tourón, 1992; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, & Rosario, 2009). In other words, stu-

dents may employ different types of goals simultaneously in order to perform learning activities successfully (Closas, Sanz de Acedo, & Ugarte, 2011). Skaalvik's academic goals classification (1997) identifies four different kinds: a task-oriented goal, two ego-oriented goals (self-defeating and self-enhancing) and, lastly, an avoidance goal.

A task-oriented goal orientation focuses primarily on the task itself rather than on external reward, and learning, understanding, problem-solving and skills development are perceived as ends inherent in the task. The two goals encompassed in ego-oriented goals consist of one oriented at self-enhancing and the other at self-defeating. The first can be defined as the goal of demonstrating abilities and performing better than others, whilst the latter can be defined as that of trying not to be the worst, not to appear stupid, and avoiding the negative reactions of others. Lastly, the fourth goal identified by this author/these authors is the avoidance goal. The aim of the students who opt for this orientation is not that of demonstrating skill or avoiding negative assessments, but of performing learning tasks with the minimum of effort.

Other variables studied included beliefs of control and self-efficiency of learning, which refer to students' beliefs and confidence in the degree to which they control their learning and master the subject contents, and self-efficiency for achievement, which refers to students' confidence

in the degree to which they can perform efficiently. Lastly, anxiety refers to the concern students experience about examinations. Thus, anxiety can be manifested on a psychophysiological, cognitive or behavioural level, and may transmute into a negative emotional state which leads the subject to take a disproportionate view of any situation perceived as threatening.

Motivational self-regulation strategies refer to the procedures that students use in their learning process to influence and manage their motivation and affect. They are thought to be used by students during their learning experience in order to confront or encourage the emotions and motives which emerge around learning. Thus, these motivational self-regulation strategies stimulate favourable states of commitment to learning, or assist in preventing undesirable events and results (García & Pintrich, 1994; Vermunt & Verloop, 1999). Following the structure proposed by Pintrich and De Groot (1990), we identified three motivational components; the expectations component, the values component and the affective component.

The overall objective of the present research was to study secondary school students' motivational characteristics. Bearing in mind that this educational stage is considered fundamental to students' full development, we aimed to demonstrate the importance of motivational components in students'

learning process and performance. Thus, the present study focused on those academic years which require students to exercise greater self-control in their learning process.

Within this framework, we aimed to help students generate self-motivation mechanisms which could contribute to academic success. To this end, three specific objectives were articulated, which were as follows: firstly, we aimed to characterise secondary school students according to the motivation variables. Secondly, using a multiple goals approach, we aimed to study the different goal orientation combinations. And lastly, we aimed to study the different types of motivational self-regulation strategies used.

Method

Participants

2,415 students from the 3rd and 4th years of compulsory secondary education (known as ESO in Spain) and 1st and 2nd years of non-compulsory secondary education (known as Bachillerato in Spain), and from all the Autonomous Regions of Spain, participated in the study. Of the total sample, 52.9% were females and 47.1% were males. As regards academic year, of the total sample, 1086 were students in the 3rd year of compulsory secondary education ($M = 14.59$, $SD = .77$), 931 were students in the 4th year of compulsory secondary

education ($M = 15.89$, $SD = 1.11$), 246 were students in the 1st year of non-compulsory secondary education ($M = 16.92$, $SD = 1.04$) and 152 were students in the 2nd year of non-compulsory secondary education ($M = 18.24$, $SD = 1.53$).

Random non-probability sampling (also known as accessibility sampling) was used.

Variables and instruments

In the present study, we focused primarily on two groups of variables: on the one hand, those variables which are strictly motivational, and on the other, motivational strategies (also known as self-motivation strategies or motivational self-regulation). The motivational variables studied were as follows: Task goal, Beliefs of control and self-efficiency of learning, Anxiety and Self-efficiency for achievement.

Data on these variables was collected using an adapted version of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (*Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*, CEAM II. Rocés, 1996; Rocés, Tourón, & González, 1995a, 1995b). This adaptation used the same items as those in the CEAM II, with the exception of items referring to intrinsic and extrinsic goal orientations, which were eliminated. In their place, Skaalvik's *Goal Orientation Scales* (1997) were incorporated. This instrument consists of four scales which measure: *task orientation*, *self-enhancing ego ori-*

entation, *self-defeating ego orientation* and *avoidance orientation*. The purpose of this adaptation was to take a broader approach to identifying the goals and multiple goals. Reliability and validity analyses of this instrument obtained a Cronbach's alpha of .799 and a total explained variance of 56.34%.

As regards the second group of variables studied, motivational self-regulation strategies, three main groups of strategies can be identified: those referring to the component *expectations*, those referring to the component *value*, and those referring to the component *affect*.

Within the *expectations* component, we included the following strategies: *enhancement of others*, *generation of positive expectations*, *invalidating others*, *defensive pessimism*, *self-handicapping*, *generation of external attributions* and *self-affirmation*. Students employ these kinds of strategy to stimulate motivation through activating, defending or manipulating their self-image or self-esteem, through making certain attributions or through generating/avoiding positive or negative expectations.

The following strategies were included in the *value* component: *cost assessment of achievement*, *generation of the self-enhancement ego goal*, *generation of the avoidance goal*, *generation of the learning goal*, *generation of the self-defeating ego goal* and *involvement in the task through task management*. Students employ these kinds

of strategies in order to stimulate motivation by establishing interests and values or by managing their learning goals.

Lastly, within the *affect* component, we included the strategies of *self-reinforcement*, *social esteem*, *cheating*, *comparison* and *anxiety control*. Students employ these kinds of strategy to stimulate motivation through generating or avoiding affect related to their learning and the tasks they must carry out.

An adapted version of the *Motivated Strategies for Learning Scale* (*Escala de Estrategias Motivacionales de Aprendizaje*, EEMA; Suárez & Fernández, 2005) was used order to measure the self-motivation strategies. The purpose of modifying the Scales (Suárez & Fernández, 2011) was to adapt them for use in the secondary school context. The alphas obtained from reliability and validity analyses of the tool for the three components (*expectations*, *value* and *affect*) were high, at .768, .813 and .777 with a total explained variance of 51%, 52.5% and 53.9%.

Procedure

Data were collected in the classroom during school hours. The questionnaires were administered at the same time nationwide by unpaid volunteer fifth year students studying Educational Psychology at the Spanish National University of Distance Education (UNED), who had previously received a course of in-

struction on how to administer the instruments correctly.

Bearing in mind that the first objective of the present research was to study secondary education students' motivational characteristics, both descriptive and correlational statistical analyses were conducted. Thus, the study can be characterised as descriptive, correlational and questionnaire-based, since questionnaires were used to collect the data. The questionnaires incorporated a Likert-type scale (from 1 = Never to 5 = Always).

Statistical analysis

Firstly, for the characterisation of secondary education students according to motivational variables and for the study of the different types of motivational strategies, a series of descriptive analyses were performed. The correlations between motivational variables and motivational strategies were also analysed. Subsequently, the combinations of different types of goal orientations were studied. To this end, a cluster analysis was performed on the different types of goal orientations, in order to study this motivational variable from the perspective of multiple goals (Barron & Harackiewicz, 2001; Brophy, 2005; Downson & McInerney, 2003; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002; Pintrich, 2000).

These analyses were performed using the statistical package SPSS for Windows — version 17.0—.

Results

Responses from the students in the sample indicated that the motivational variable of greatest mean value was the *task goal* ($M = 3.83$), followed by *beliefs of control and self-efficiency of learning* ($M = 3.65$) and *anxiety* ($M = 3.22$). The motivational variable with least mean value was the *self-defeating goal* ($M = 2.7$) (see Table 1).

Thus, in general it can be said that motivation to learn predominated among the students comprising the sample, and their scores for control beliefs and self-efficiency of learning, examination anxiety and self-efficiency for achievement were higher than the average score.

Moreover, a significant positive correlation was observed between the majority of the motivational var-

iables (see Table 1). An exception to this rule was the significant negative correlation observed between the *avoidance goal* and the *task goal*, between the *beliefs of control and self-efficiency of learning* and the *self-efficiency of achievement*, between the *self-efficiency of achievement* and the *self-defeating goal* and *anxiety*; and between the *beliefs of control and self-efficiency of learning* and the *self-defeating goal*.

Secondly, and following on from the primary objective of this research, which was to characterise students on the basis of motivational variables, we wished to study students' goals according to the most novel grouping of multiple goals. To this end, various *quick cluster* analyses were performed on the different types of goal orientation. Results from the three-cluster

Table 1

Means, Standard Deviations and Correlation Coefficients for the Factors/ Variables Comprising the Motivational Component of the Adapted CEAM II

Factor	M	SD	MT	MAF	CCAA	A	AR	MAS	ME
MT	3.83	.79	1.000						
MAF	2.70	1.13	.074**	1.000					
CCAA	3.65	.77	.522**	-.083**	1.000				
A	3.22	.92	.284**	.423**	.055**	1.000			
AR	3.13	1.08	.311**	-.046*	.377**	-.067**	1.000		
MAS	2.76	.99	.206**	.231**	.135**	.217**	.206**	1.000	
ME	2.93	.94	-.277**	.061**	-.113**	.035	-.208**	.004	1.000

MT: Task goal; MAF: Self-defeating goal; CCAA: Beliefs of control and self-efficiency of learning; A: Anxiety; AR: Self-efficiency for achievement; MAS: Self-enhancing goal; ME: Avoidance goal.

* The correlation is significant at 0.05 (bilateral).

** The correlation is significant at 0.01 (bilateral).

Table 2

Three-Cluster Quick Cluster Analysis of Student Goal Orientations

	Task goal	Self-defeating goal	Self-enhancing goal	Avoidance goal	N.º 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: Group with the highest score for the *self-defeating goal* and mean scores for the *task goal*, *self-enhancing goal* and *avoidance goal*.

Cluster 2: Group with the highest score for the *avoidance goal*. The lowest scores obtained for the *task goal*, *self-enhancing goal* and the *self-defeating goal*.

Cluster 3: Group with the highest scores obtained for the variables *task goal* and *self-enhancing goal*, the mean score for the *self-defeating goal* and lowest score for the *avoidance goal*.

analysis were used (see Table 2), since this analysis was considered to present a greater number of differential groups than the two-cluster analysis and a theoretically clearer group differentiation than the four-cluster analysis. Furthermore, the three-cluster analysis constituted the clearest solution to identifying groups of students oriented towards multiple goals and was more congruent with the results of earlier studies (Fernández, 1999).

The first cluster was composed of 954 students. This group was characterised by presenting the highest score, compared to the other groups, for the variable *defeating ego goal* and average scores for the remaining variables studied (*task goal*, *self-enhancing goal* and *avoidance goal*).

The second cluster was composed of 757 students. This group was characterised by presenting the highest values, compared to the

other groups, for the variable *avoidance goal* and the lowest scores in the remaining variables (*task goal*, *self-defeating goal* and *self-enhancing goal*).

Lastly, the third cluster was composed of 704 students. This group was characterised by presenting the highest scores for the variables *task goal* and *self-enhancement ego goal* (both when compared within the same group for the other variables and when compared to the scores obtained by the other two groups for these same variables), average scores for the *self-defeating goal* and lowest scores for the *avoidance goal*.

Results were also obtained for the composition characterising the three multiple goal groups. Firstly, as regards the number of students in each group, the first group, where the *self-defeating goal* predominated, contained the largest number of students, followed by the second,

where the *avoidance goal* predominated, and third groups, where *task goal* and *self-enhancing goal* predominated.

Lastly, we also analysed use of the different types of motivational strategies. As regards the motivational self-regulation strategies comprising the *expectations component* of the EEMA-VS, the *generation of positive expectations strategy* was that which students reported using most frequently ($M = 3.42$), followed by the *generation of external attributions strategy* ($M = 3.12$) and the defensive pessimism strategy ($M = 3$). At the other extreme, the least used strategy was the *enhancement of others strategy* ($M = 1.98$), the *self-handicapping strategy* ($M = 2.49$) and the *invalidating others strategy* ($M = 2.58$) (see Table 3).

It is also worth highlighting that significant positive correlations were observed between the majority of the self-regulation strategies in the expectations motivational component (see Table 3). An exception to this rule was the absence of a significant correlation between the *enhancement of others strategy* and the *generation of positive expectations strategy*, between the *generation of positive expectations* and the *self-affirmation strategy*, and finally, between the *generation of positive expectations strategy* and the *self-handicapping strategy*.

Within the *values component*, the strategy students reported using most frequently was the *involvement in the task through its management strategy* ($M = 3.48$), which was also the most frequently used strategy in all three of the EEMA-VS compo-

Table 3

Means, Standard Deviations and Correlation Coefficients for the Factors/ Strategies Included in the EEMA-SV Expectations Component

Factor	M	SD	EAE0	EAAO	EEEP	EAPD	EEAE	EAAU	EASE
EAE0	1.98	.90	1.000						
EAAO	2.58	.88	.280**	1.000					
EEEP	3.42	.81	.017	.217**	1.000				
EAPD	3.00	.811	.184**	.266**	.464**	1.000			
EEAE	3.12	.90	.284**	.247**	.196**	.319**	1.000		
EAAU	2.93	.95	.304**	.193**	.073	.085*	.257**	1.000	
EASE	2.49	.84	.294**	.219**	.025	.127**	.212**	.299**	1.000

EAE0: Enhancement of others strategy; EAAO: Invalidating others strategy; EEEP: Generation of positive expectations strategy; EAPD: Defensive pessimism strategy; EEAE: Generation of external attributions strategy; EAAU: Self-affirmation strategy; EASE: Self-handicapping strategy.

* The correlation is significant at 0.05 (bilateral).

** The correlation is significant at 0,01 (bilateral).

Table 4

Means, Standard Deviations and Correlation Coefficients for the Factors/ Strategies Included in the MSLS-SV Values Component

Factor	M	SD	VMAS	VIVCEV	VME	VMA	VMAD	VITG
VMAS	2.66	.99	1.000					
VIVCEV	3.03	.79	.408**	1.000				
VME	2.73	1.06	.001	-.192**	1.000			
VMA	3.16	.81	.228**	.572**	-.304**	1.000		
VMAD	3.03	.93	.295**	.186**	.142**	.083*	1.000	
VITG	3.48	.84	.054	.258**	.001	.285**	.149**	1.000

VMAS: Generation of the self-enhancement ego goal strategy; VIVCEV: Cost assessment of achievement strategy; VME: Generation of the avoidance goal strategy; VMA: Generation of the learning goal strategy; VMAD: Generation of the self-defeating ego goal strategy; VITG: Involvement in the task through its management strategy.

* The correlation is significant at 0.05 (bilateral).

** The correlation is significant at 0,01 (bilateral).

nents, followed by the *learning goal generation strategy* ($M = 3.16$) and the *generation of the self-defeating ego goal* ($M = 3.03$). Meanwhile, the least used strategies were *self-enhancement goal generation* ($M = 2.66$), the *generation of the avoidance goal* ($M = 2.73$) and the *cost assessment of achievement strategy* ($M = 3.03$) (see Table 4).

A significant positive correlation was observed between the majority of the *value* component's motivational self-regulation strategies (see Table 4). An exception to this rule was the significant negative correlation observed between the *avoidance goal strategy* and the *cost assessment of achievement strategy* and the *generation of the learning goal*.

Lastly, as regards the *affect* component, the strategy students

reported using most frequently was the *self-reinforcement strategy* ($M = 3.32$), followed by the *anxiety control strategy* ($M = 3.05$) and the *social esteem strategy* ($M = 2.4$). Meanwhile, the least used strategy was the *cheating strategy* ($M = 1.83$), which was the least used strategy among all three of the EEMA-VS components (see Table 5).

As with the previous components, a significant positive correlation was observed between the majority of this component's motivational self-regulation strategies (see Table 5). An exception to this rule was the absence of a significant correlation observed between the *self-reinforcement strategy* and the *comparison strategy* and the *cheating strategy*.

Table 5

Means, Standard Deviations and Correlation Coefficients for the Factors/Strategies Included in the MSLS-SV Affect Component

Factor	M	SD	AA	AVS	AE	AC	ACA
AA	3.32	.90	1.000				
AVS	2.40	.96	.221**	1.000			
AE	1.83	.72	.039	.383**	1.000		
AC	2.20	.88	-.016	.447**	.409**	1.000	
ACA	3.05	.83	.205**	.116**	.128**	.090**	1.000

AA: Self-reinforcement strategy; AVS: Social esteem strategy; AE: Cheating strategy; AC: Comparison strategy; ACA: Anxiety control strategy.

* The correlation is significant at 0.05 (bilateral).

** The correlation is significant at 0.01 (bilateral).

Discussion

On the basis of the results obtained, it can be said that in general, the students in this sample were characterised by establishing learning-directed goals, by believing that they controlled their own learning and performance, being confident in their ability to learn and command the subject contents, and by presenting anxiety about examinations. In addition, the students were characterised by a low score for *self-defeating goals*, *self-enhancing goals* and *avoidance goals*. In other words, students obtained a lower than average score for attempting not to be the worst, not to appear stupid or to avoid negative reactions from others; for attempting to demonstrate their ability and do better than others; and for completing learning tasks with the minimum of effort.

The subsequent *quick cluster* analysis demonstrated the existence of groups of students who pursued multiple goals simultaneously. Thus, these students' motivation can be understood as a multiple goal management process, with goals which act in concert, complimenting each other or generating conflict in each of the tasks students were required to perform (Dowson & McInerney, 2003; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez, & Piñeiro, 2003).

Three groups were obtained. The first, considerably larger in number, was distinguished from the other groups by primarily using the variable *self-defeating ego goal*. In other words, compared to the other two groups, the students in this group made more frequent use of goals oriented at avoiding the negative reactions of their peers and avoiding appearing stupid. Ear-

lier studies, such as that by Dweck (1991), have highlighted that students are concerned by how others see and judge them. Bearing in mind the educational stage considered in the present research, namely, compulsory secondary education, the fact that this group of students gave great importance to the judgments of, and their relationships with, their peers may be conditioned by the high scores these students obtained for the variable *self-defeating goal*. Indeed, this cluster presented the highest number of students. The results obtained for this first group of students suggest a possible future area for further, more in-depth research. Some studies have demonstrated the relationship between this goal and various strategies, such as defensive pessimism, which students use to combat threats to sense of self-worth (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda, & Rosario, 2007).

Students in the second group were characterised by their more frequent use, compared to the other groups, of the *work-avoidance goal*. They were also characterised by obtaining considerably lower scores for the other goals. Thus, students in this group made greater use of goals oriented at completing learning tasks with the minimum of effort. In other words, they were characterised by work avoidance. Thus, this was a group of students with inadequate or maladaptive motivation, more popularly known as demotivated students, both as regards

learning itself and as regards attaining adequate learning results. Earlier studies have indicated that such students are characterised by making more external attributions, perceiving learning tasks as being of little significance and by feeling less competent than students who adopt learning goals (Seifert & O'Keefe, 2001).

Students in the third group were characterised by their greater use, compared to the other groups, of the *task goal* and the *self-enhancing goal*. Pintrich (2000) and Suárez, Cabanach and Valle (2001) also obtained similar results. In other words, the students in this group made greater use than students in the other two groups of learning goals aimed at demonstrating their abilities and performing better than other students, and of learning goals aimed at enjoying or obtaining satisfaction from their learning. It can be seen that this group contained the smallest number of students. The two most adaptive, and thus most acceptable, types of goal (*task goal* and *self-enhancing goal*) predominated in this group, and combined they possibly represent the best framework for developing an effective learning process. Thus, faced with attractive, interesting tasks, these students were able to adopt a task goal, whereas when faced with unattractive or uninteresting tasks they were able to adopt performance goals aimed at self-enhancement. Consequently, when asked to perform demotivating

tasks, they were able to implement suitable learning strategies and thus achieve optimum levels of performance for this kind of task.

As can be observed, the two performance goals, the task goal and the avoidance goal, determined students' motivational orientation from the perspective of multiple goals.

Students' use of the different types of motivational strategy was also analysed. As regards the motivational self-regulation strategies included in the *expectations* component, scores exceeded the average for only two of the seven strategies: the *generation of positive expectations strategy*, which students reported using with the most frequency, followed by the *generation of external attributions strategy* and the *defensive pessimism strategy*. In other words, to stimulate motivation, these students generated thoughts and beliefs which brought them closer to task success. In addition, they generated explanations for the results obtained, attributing the causes to external factors. Thirdly, these students activated their negative self-image, which they then used to place themselves in the position of needing to increase their efforts in order to be able to remedy the situation and perform well (Martín, Marsh, Williamson, & Debus, 2003).

Within the *value* component, four strategies obtained an above average score, while two obtained a below average score. The most frequently used strategy was *involve-*

ment in the task through its management (this was also the strategy most frequently used in all three EEMA-VS components), followed of the *generation of the learning goal strategy* and the *self-defeating ego goal strategy*. In other words, within the *value* component, students predominantly pursued a means to understand and become involved in the task based on determined ways of managing how the task was performed. In addition, the objectives or motives which led students to perform a determined task were the pursuit of learning, self-improvement and interest, and also avoiding negative reactions from peers and trying not to appear incompetent or to make fools of themselves.

Within the *affect* component, only the scores for two of the five strategies exceeded the average score. The most frequently used strategy was that of *self-reinforcement*, followed of *anxiety control strategy*. In other words, these students motivated themselves by encouraging themselves or praising themselves with reference to the task itself or to the type of task at hand. They were also capable of facing determined examination situations, attempting not to worry and trying to generate positive thoughts about the situation.

In conclusion, our results suggest that the secondary education students in this sample were motivated by learning and were oriented by multiple goals. Lastly,

these were students who, in learning and study situations, used motivational self-regulation strategies to influence and manage their motivation and affect. This demonstrates the importance of encouraging self-knowledge among students, firstly with support and subsequently independently, in terms of the strategies and thought processes they employ in the learning and study process. In other words, students should understand the motivational goals, emotions, expectations and strategies they employ for different kinds of tasks. Sometimes, in order to help students understand the unsuitability of some of the motivational-affective strategies used, they can be shown how such strategies influence their performance of learning tasks (Hernández Pina, 2007; Hernández Pina, Rosário, Cuesta, Martínez, & Ruiz, 2006; Miñano & Castejón, 2011). Undoubtedly, the role of the teacher is important as the students' true motivating agent, whether in terms of students under-

standing their predominant goals or of students (Carbonero, Román, Martín-Antón, & Reoyo, 2009; Gonida, Ovúlala, & Kiosseoglou, 2009), who do not have a predominant goal, so that they can adapt their goals to the characteristics of the task in hand.

To conclude, it will be necessary in future research to study the relationship between motivational variables and strategies, at the same time including other, contextual and/or social variables to complement the information obtained. For example, task type, teaching style, study context and social setting could influence the choice to adopt one or another goal, or the development of a more or less adaptive motivational type. It would also be interesting to conduct a longitudinal study, taking various measurements at different times in order to obtain a more complete understanding of the temporal and causal relationships which may arise between the different variables considered.

References

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación, 354*, 341-368.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.
- Bernal, A., & Cardenas, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación Secundaria. Una aproximación desde

- la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., & Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesor de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-243.
- Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L., & Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38.
- 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. Diener (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 139-235). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Doxson, M., & 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.
- Fernández, A. P. (1999). *Metas académicas y su relación con las estrategias autorregulatorias en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura: Universidad de La Coruña.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gargallo, B., Suárez, J., & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Gonida, E. N., Ovúlala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- González, M. C., & J. Tourón (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hernandez Pina, F. (coord.) (2007). *El estudiante exitoso: técnicas de estudio paso a paso*. Barcelona: Océano.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta, J. D., Martínez, P., & Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- Martín, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- Miñano, P., & Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales

- en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & 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., Roeser, R. W., & De Groot, E. V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicología*, 16(3), 347-366.
- Roces, C., Tourón, J., & González, M. C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- 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.
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G., & 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., Anaya, D., & Gómez, I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 245-258.
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED.
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128.
- Suárez, J. M., & Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369-380.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y Estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic*

- Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5(3), 617-632.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2009). Metas Académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1073-1106.
- Vermunt, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Ana Patricia Fernández Suárez holds a doctorate and is a contracted university teacher at the Spanish National University of Distance Learning Faculty of Education (UNED). She teaches and conducts research within the Department of MIDE II (Educational Guidance, Diagnosis and Educational Psychology Intervention). As regards her research activity, she has published various books, book chapters and articles on the subject of learning motivation, self-regulation strategies and family guidance.

Daniel Anaya Nieto is Senior lecturer at the Spanish National University of Distance Learning Faculty of Education (UNED). He teaches and conducts research within the Department of MIDE II (Educational Guidance, Diagnosis and Educational Psychology Intervention). His research focuses on preparing and validating resources for educational diagnosis and intervention.

José Manuel Suárez Riveiro is Senior lecturer at the Spanish National University of Distance Learning Faculty of Education (UNED). He teaches and conducts research within the Department of MIDE II (Educational Guidance, Diagnosis and Educational Psychology Intervention). His research focuses on self-regulated learning and strategies and motivation in the learning and study.

Received date: 12-5-11

Review date: 30-6-11

Accepted date: 19-10-11

Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria

Motivation Features and Motivational Self-Regulatory Strategies in the Middle School Students

Ana P. Fernández, Daniel Anaya, y José M. Suárez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

En este trabajo se pretende estudiar los componentes de la motivación académica y las estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de Secundaria. La muestra está integrada por 2415 estudiantes. Las variables estudiadas son: *creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, ansiedad, autoeficacia para el rendimiento, meta de tarea, meta de autofrustración del ego, meta de autoensalzamiento del ego, meta de evitación del trabajo* y varios tipos de estrategias motivacionales. La variable motivacional con mayor valor obtenido es la *meta de tarea*. En el estudio conjunto de las metas académicas, a través del análisis cluster, se identifican tres grupos de estudiantes orientados a múltiples metas. El grupo compuesto por más estudiantes se caracteriza por presentar una mayor preocupación por quedar mal ante sus compañeros. Por otro lado, en relación a las estrategias de autorregulación motivacional, la estrategia más utilizada es la de la *implicación en la tarea a través de su gestión*.

Palabras clave: Motivación académica, variables motivacionales, estrategias de autorregulación motivacional, metas académicas.

Abstract

The purpose of this work was to study the components of the academic motivation and the motivational self-regulatory strategies in the middle school students. The sample is made up of 2415 students. The studied motivation variables are: *Beliefs of control and self-efficacy of learning, Anxiety, Self-efficacy for achievement, Task goal, self-defeating goal, self-enhancing goal, avoidance goal* and several types of motivation strategies. *Task goal* is the highest valued motivational variable. The study of the academic goals as a whole, by means of cluster analysis, identified three students groups with multiple goal orientations. The group made up of more students is characterized by avoiding appearing less capable to their peers. On the other hand, in relation to motivational self-regulatory strategies, the more used strategy is *involvement in the task through its management*.

Keywords: Academic Motivation, motivational variables, motivational self-regulatory strategies, academic goals.

Correspondencia: Ana Patricia Fernández Suárez. Departamento MIDE II (OEDIP). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Paseo Senda del Rey, 7, 28040, Madrid. E-mail: apfernandez@edu.uned.es.

Introducción

Actualmente uno de los factores más relevantes y que se tiene en cuenta en el tema del éxito académico es la motivación de los estudiantes, definida como el proceso que les 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. Se relaciona al proceso que activa una determinada conducta, en un sentido determinado, así como la persistencia necesaria para llegar a la meta propuesta.

La motivación académica se puede entender como la implicación 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. Cuando el estudiante desarrolla una actitud adecuada, activa las conductas y la persistencia necesaria para alcanzar un determinado objetivo. Un estudiante motivado pondrá en funcionamiento estrategias eficaces para conseguir unos resultados más adecuados y a más largo plazo, así como para mantener su implicación en la tarea. Por lo tanto, los planteamientos del profesor deben partir del conocimiento de la motivación del estudiante, 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 era la de crear las condiciones instruccionales que favorecieran la motivación de los estudiantes, como por ejemplo las relaciones en el aula entre profesor y alumno. 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. Desde ésta se estudia cuáles son las variables personales que influyen en su motivación. Por su parte, el profesor debe poseer competencias emocionales dirigidas a que el alumno perciba que se tiene en cuenta sus preocupaciones e intereses. Por lo tanto, de esta manera, se facilita una aproximación entre el profesor y el alumno, que sin duda favorece la motivación académica (Bernal y Cardenas, 2009).

A partir de la década de los ochenta, la intervención educativa considera de forma conjunta los componentes cognitivos y motivacionales, estableciéndose que la disposición afectivo-motivacional influye en el funcionamiento cognitivo y éste, a su vez, influye en la motivación del que aprende (García y Pintrich, 1994; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Roeser, y De Groot, 1994; Suárez y Fernández, 2004). 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 estudiante, de la autorregulación de su propia motivación y de la interacción de todo ello con las variables del contexto (Gargallo, Suárez, y Ferreras, 2007).

En relación al componente motivacional es necesario el estudio de variables como son las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento, ansiedad y 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 (Suárez, Anaya, y Gómez, 2004).

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*) (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). 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.

En nuestra investigación consideramos el estudio de las metas académicas desde la perspectiva de múltiples metas. Así, los estudiantes pueden perseguir más de un tipo de meta atendiendo tanto a variables personales como situacionales, propias de las mismas tareas (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, y Brenlla, 2011; González y Tourón, 1992; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, y Rosario, 2009). Es decir, que los estudiantes pueden utilizar simultáneamente distintos tipos de metas para realizar con éxito las actividades académicas (Closas, Sanz de Acedo, y Ugarte, 2011). La clasificación de metas académicas de Skaalvik (1997) identifica cuatro tipos de metas académicas: 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.

En primer lugar, la meta de orientación a la tarea está enfocada hacia la tarea más que a las recompensas externas y en la que aprender, comprender, resolver problemas y el desarrollo de habilidades son fines inherentes a ella. Otras dos metas que se engloban dentro de las metas orientadas al ego, son 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. 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 pero con el mínimo esfuerzo.

Otra de las variables estudiadas son las creencias de control y autoeficacia del aprendizaje que hacen referencia a las creencias y confianza de los estudiantes sobre hasta qué punto pueden controlar su aprendizaje y dominar los contenidos de la asignatura. Por otro lado, la autoeficacia para el rendimiento se refiere a la confianza de los estudiantes sobre la medida en que pueden rendir de forma eficaz. Y por último, la ansiedad está referida a la preocupación que los estudiantes tienen en las situaciones de examen. Así, la ansiedad puede manifestarse tanto de forma psicofisiológica, cognitiva o conductual; pudiéndose convertir en un estado emocional negativo que conlleva a ver de manera desproporcionada cualquier situación que el estudiante perciba como amenazadora.

Finalmente, las estrategias de autorregulación motivacional hacen referencia a los procedimientos que los estudiantes utilizan en su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad. Se considera

que son usadas por los estudiantes durante sus experiencias de aprendizaje, siendo utilizadas en este caso para afrontar o favorecer las emociones y motivos que surgen en torno a su aprendizaje. De esta manera, dichas estrategias de autorregulación motivacional fomentan estados favorables de compromiso con el aprendizaje o bien ayudan a prevenir eventos no deseables y resultados desfavorables (García y Pintrich, 1994; Vermunt y Verloop, 1999). Siguiendo la estructura propuesta por Pintrich y De Groot (1990) diferenciamos tres componentes motivacionales: componente de expectativa, componente de valor y componente afectivo.

El objetivo general que nos planteamos en este trabajo de investigación es estudiar las características motivacionales de los estudiantes de Secundaria. Teniendo en cuenta que esta etapa se considera fundamental en el desarrollo integral del estudiante, se pretende poner de manifiesto la importancia de los componentes motivacionales en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Así, este estudio se centra en los cursos de dicha etapa en los cuáles existe una mayor exigencia de autocontrol por parte de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, se pretende ayudar al estudiante a generar mecanismos de automotivación que puedan contribuir al éxito académico. Para ello, se desarrollan tres objetivos específicos que son los si-

guientes: En primer lugar, estudiaremos la caracterización de los estudiantes de Secundaria en función de las variables de motivación. En segundo lugar, desde la perspectiva de múltiples metas, estudiaremos la combinación de los distintos tipos de orientación a metas. Y por último, la utilización de los distintos tipos de estrategias de autorregulación motivacional.

Método

Participantes

En el estudio tomaron parte un total de 2.415 estudiantes de 3º y 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato, distribuidos por todas las comunidades autónomas de España. Del total de la muestra el 52.9% son mujeres y el 47.1% son hombres. Con respecto al curso, de la muestra total, 1086 son estudiantes de 3º de ESO (edad: $M = 14.59$, $SD = .77$), 931 son estudiantes de 4º de ESO ($M = 15.89$, $SD = 1.11$), 246 son estudiantes de 1º de Bachillerato ($M = 16.92$, $SD = 1.04$) y 152 son estudiantes de 2º de Bachillerato ($M = 18.24$, $SD = 1.53$).

La muestra utilizada es de tipo no probabilística y casual (también denominada por accesibilidad).

Variables e instrumentos

En este trabajo nos ocupamos de forma prioritaria de dos grupos de variables. Por un lado las varia-

bles propiamente motivacionales y, por otro, las estrategias motivacionales (también denominadas estrategias de automotivación o de autorregulación motivacional). Respecto a las variables motivacionales estudiadas, son las siguientes: *metas académicas*, *creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje*, *ansiedad* y *autoeficacia para el rendimiento*.

La información sobre estas variables se recoge mediante la adaptación del *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II. Roces, 1996; Roces, Tourón, y González, 1995a, 1995b). La adaptación que hemos realizado para nuestro trabajo consiste en la utilización de los mismos ítems que el CEAM II, excepto los referentes a las orientaciones de metas intrínsecas y 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 de una forma más amplia al planteamiento de las metas y las múltiples metas. En relación a los análisis de fiabilidad y validez realizados sobre este instrumento obtenemos un «alpha»

de Cronbach de .799 y una varianza total explicada de 56.34%.

Respecto al segundo grupo de variables a estudiar, las estrategias de autorregulación motivacional, podemos diferenciar tres grandes grupos de estrategias: las referidas al componente de *expectativas*, las referidas al componente de *valor* y las referidas al componente de *afecto*.

Dentro del componente de *expectativas* incluimos las estrategias de: *ensalzamiento de los otros, generación de expectativas positivas, anulación de los otros, pesimismo defensivo, self-handicapping, generación de atribuciones externas y autoafirmación*. El estudiante pone en marcha este tipo de estrategias para favorecer su motivación a través de la activación, defensa o gestión de su propia imagen o autoestima, de la realización de un determinado tipo de atribuciones o la generación/evitación de expectativas positivas o negativas.

Por otro lado, en el componente de *valor* incluimos las estrategias de: *valoración del coste/consecución, estrategia generación de meta de autoensalzamiento del ego, generación de meta de evitación, generación de meta de aprendizaje, generación de meta de autoderrota del ego e implicación en la tarea a través de su gestión*. El estudiante pone en marcha este tipo de estrategias para favorecer su motivación a través del establecimiento de intereses y valores o de la gestión de sus metas académicas.

Y por último, en el componente *afectivo* incluimos las estrategias de: *autorrefuerzo, valoración social, engaño, comparación y control de la ansiedad*. El estudiante pone en marcha este tipo de estrategias para favorecer su motivación a través de la generación o evitación de afectos que se puedan relacionar con su aprendizaje y las tareas que debe llevar a cabo.

Para medir las estrategias de automotivación realizamos una adaptación de las *Escalas de Estrategias Motivacionales de Aprendizaje* (EEMA; Suárez y Fernández, 2005). Dicha adaptación (Suárez y Fernández, 2011) tiene por objetivo adaptar el anterior a la etapa educativa de Secundaria. En relación a los análisis de fiabilidad y validez realizados sobre este instrumento, para los tres componentes (expectativa, valor y afecto), los alphas obtenidos son altos, de .768, .813 y .777 y la varianza total explicada de 51%, 52.5% y 53.9%, respectivamente.

Procedimiento

La recogida de datos se ha realizado en el aula y en horario académico, a nivel nacional. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal por estudiantes de 5º de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de manera voluntaria y sin retribución. Previamente se les instruyó en las directrices adecuadas para la aplicación de los instrumentos.

Teniendo en cuenta que el primer propósito de este trabajo ha sido estudiar las características motivacionales de los estudiantes de Secundaria se han realizado análisis estadísticos que se corresponden tanto a técnicas descriptivas como a técnicas de correlación. Así, el estudio desarrollado se caracteriza como descriptivo, correlacional y mediante encuesta, pues éste es el método de recogida de información que se ha utilizado. En concreto, se ha utilizado la técnica del cuestionario, mediante una escala tipo Likert (de 1 = Nunca a 5 = Siempre).

Análisis de datos

En primer lugar, para el estudio de la caracterización de los estudiantes de Secundaria en función de las variables de motivación y, para el estudio de los distintos tipos de estrategias motivacionales se han realizado una serie de análisis descriptivos. También se han estudiado las correlaciones entre dichas variables motivacionales y estrategias motivacionales. Posteriormente, se ha estudiado la combinación de los distintos tipos de orientación a meta. Para ello, se ha realizado un análisis cluster, tomando los distintos tipos de orientación a meta, con objeto de estudiar esta variable motivacional desde el planteamiento de múltiples metas (Barron y Harackiewicz, 2001; Brophy, 2005; Dowson y McInerney, 2003; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, y Thrash, 2002; Pintrich, 2000).

Para realizar todos estos análisis se ha recurrido al paquete estadístico SPSS para Windows —versión 17.0—.

Resultados

Los estudiantes de la muestra informan que la variable motivacional de mayor valor medio es la *meta de tarea* ($M = 3.83$), seguida de las *creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* ($M = 3.65$), y de *ansiedad* ($M = 3.22$). La variable motivacional de menor valor medio es la *meta de autofrustración del ego* ($M = 2.7$) (ver Tabla 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.

Por otro lado, se observa una correlación positiva y significativa entre la mayoría de las variables motivacionales (ver Tabla 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 aprendi-*

Tabla 1

*Medias, Desviaciones Típicas y Coeficientes de Correlación de los Factores/
Variables que Integran el Componente Motivacional de la Adaptación del CEAM II*

Factor	M	SD	MT	MAF	CCAA	A	AR	MAS	ME
MT	3.83	.79	1.000						
MAF	2.70	1.13	.074**	1.000					
CCAA	3.65	.77	.522**	-.083**	1.000				
A	3.22	.92	.284**	.423**	.055**	1.000			
AR	3.13	1.08	.311**	-.046*	.377**	-.067**	1.000		
MAS	2.76	.99	.206**	.231**	.135**	.217**	.206**	1.000	
ME	2.93	.94	-.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 0,05 (bilateral).
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2

Análisis Quick Cluster de Tres Cluster para las Orientaciones de Meta de los Estudiantes

	Meta de tarea	Meta de autofrustración del ego	Meta de autoensalzamiento del ego	Meta de evitación del trabajo	N.º 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 la puntuación más alta 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 la puntuación más alta en la variable *Meta de evitación del trabajo* y las puntuaciones más bajas en *Meta de tarea*, *Meta 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*, la puntuación media en *Meta de autofrustración del ego* y la más baja en *Meta de evitación del trabajo*.

zaje con la meta de autofrustración del ego.

En segundo lugar, partiendo del objetivo general planteado para este

estudio, caracterizar a los estudiantes en función de las variables motivacionales, se consideró interesante el estudio de las metas de los estu-

diantes a partir del más novedoso planteamiento de las múltiples metas. Para ello se realizaron varios análisis *quick cluster* teniendo en cuenta los distintos tipos de orientaciones a meta. Se seleccionó el resultado de tres cluster (ver Tabla 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 adecúa en mayor medida a los resultados obtenidos en estudios precedentes (Fernández, 1999).

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*).

El segundo cluster está compuesto por 757 estudiantes. Este grupo se caracteriza por presentar el valor más elevado, en relación con 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*).

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*.

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*) 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*).

Finalmente se ha estudiado la utilización de los distintos tipos de estrategias motivacionales. 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 ($M = 3.42$), seguida de la *estrategia de generación de atribuciones externas* ($M = 3.12$) y de la *estrategia*

de pesimismo defensivo ($M = 3$). En el extremo opuesto, como las menos utilizadas, se sitúan la *estrategia de ensalzamiento de los otros* ($M = 1.98$), la *estrategia de self-handicapping* ($M = 2.49$) y la *estrategia de anulación de los otros* ($M = 2.58$) (ver Tabla 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 3). 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 3

Medias, Desviaciones Típicas y Coeficientes de Correlación de los Factores/ Estrategias que Integran el Componente de Expectativas de la EEMA-VS

Factor	M	SD	EAE0	EAAO	EEEP	EAPD	EEAE	EAAU	EASE
EAE0	1.98	.90	1.000						
EAAO	2.58	.88	.280**	1.000					
EEEP	3.42	.81	.017	.217**	1.000				
EAPD	3.00	.811	.184**	.266**	.464**	1.000			
EEAE	3.12	.90	.284**	.247**	.196**	.319**	1.000		
EAAU	2.93	.95	.304**	.193**	.073	.085*	.257**	1.000	
EASE	2.49	.84	.294**	.219**	.025	.127**	.212**	.299**	1.000

EAE0: 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.

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

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* ($M = 3.48$), 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* ($M = 3.16$) y de *estrategia de generación de meta de autoquerencia del ego* ($M = 3.03$). Mientras que las menos utilizadas son la de *generación de meta de autoensalzamiento*

Tabla 4

*Medias, Desviaciones Típicas y Coeficientes de Correlación de los Factores/
Estrategias que Integran el Componente de Valor de la EEMA-VS*

Factor	M	SD	VMAS	VIVCEV	VME	VMA	VMAD	VITG
VMAS	2.66	.99	1.000					
VIVCEV	3.03	.79	.408**	1.000				
VME	2.73	1.06	.001	-.192**	1.000			
VMA	3.16	.81	.228**	.572**	-.304**	1.000		
VMAD	3.03	.93	.295**	.186**	.142**	.083*	1.000	
VITG	3.48	.84	.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 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

del ego ($M = 2.66$), la *estrategia de meta de evitación* ($M = 2.73$) y la *estrategia de valoración de la consecución y el coste* ($M = 3.03$) (ver Tabla 4).

Se observa, además, una correlación positiva y significativa entre la mayoría de estrategias de autorregulación motivacional de este componente de *valor* (ver Tabla 4). 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*.

Finalmente, en relación al componente de *afecto* la estrategia que los estudiantes de la muestra informan como más utilizada es la *estra-*

tegia de autorrefuerzo ($M = 3.32$), seguida de la *estrategia de control de la ansiedad* ($M = 3.05$) y de la *estrategia de valoración social*. Mientras que la menos utilizada es la *estrategia de engaño* ($M = 1.83$) que, además, también es la menos utilizada de los tres componentes de la EEMA-VS (ver Tabla 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 5). 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 5

Medias, Desviaciones Típicas y Coeficientes de Correlación de los Factores/ Estrategias que Integran el Componente de Afecto de la EEMA-VS

Factor	M	SD	AA	AVS	AE	AC	ACA
AA	3.32	.90	1.000				
AVS	2.40	.96	.221**	1.000			
AE	1.83	.72	.039	.383**	1.000		
AC	2.20	.88	-.016	.447**	.409**	1.000	
ACA	3.05	.83	.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 0,05 (bilateral).

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se considera que los estudiantes de esta 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 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; en procurar demostrar sus capacidades y superar a los demás; así como

en realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo.

Posteriormente, el análisis *quick cluster* ha permitido demostrar la existencia de grupos de estudiantes que persiguen de forma simultánea múltiples metas. Así, la motivación de estos estudiantes se puede entender como un proceso de gestión de múltiples metas, las cuales pueden actuar de forma conjunta, complementándose o entrar en conflicto con respecto a cada una de las tareas que deben desarrollar los estudiantes (Dowson y McInerney, 2003; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pianda, Rodríguez, y Piñeiro, 2003).

En concreto, se han 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*. Es decir, los estudiantes en este

grupo adoptan en mayor medida, en comparación a los otros dos grupos, metas orientadas a evitar quedar mal ante los compañeros, a no parecer tontos. Otras investigaciones, como Dweck (1991), ponen de relieve cómo los estudiantes están preocupados por cómo son vistos y evaluados por los demás. En este grupo de estudiantes, teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se ha desarrollado esta investigación, es decir, en estudiantes de Educación Secundaria, el hecho de que se conceda una elevada importancia al juicio y la relación con sus pares, podría estar condicionando el que estos estudiantes presentan puntuaciones altas en la variable meta de autofrustración. De hecho, es el cluster con el mayor número de estudiantes. Sería ésta una línea de posible investigación en la que profundizar posteriormente, con respecto a este primer grupo de estudiantes. Algunos estudios ponen de manifiesto la relación de esta meta con varias estrategias, como el pesimismo defensivo, que utiliza el estudiante para afrontar las amenazas a su valía (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pianda, y Rosario, 2007).

El segundo grupo se caracteriza por adoptar en mayor medida, en comparación al resto de grupos, una *meta de evitación del trabajo*. Además, también se caracteriza por presentar unas puntuaciones considerablemente más bajas en el resto de metas. Así pues, los estudiantes de este grupo adoptan en mayor medida metas orientadas a realizar las

tareas académicas con el mínimo esfuerzo; es decir, se caracterizan por la evitación del esfuerzo en el trabajo. Se trata pues de un grupo de estudiantes con una motivación inadecuada o desadaptativa, o lo que más popularmente se entiende como alumnos desmotivados, tanto hacia el hecho de aprender como hacia el hecho de obtener un adecuado rendimiento académico. Otras investigaciones indican que estos estudiantes se caracterizan por realizar más atribuciones externas, percibir las tareas académicas como algo poco significativo y por sentirse menos competentes que los estudiantes que optan por metas de aprendizaje (Seifert y O'Keefe, 2001).

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*. Otros resultados próximos son los de Pintrich (2000) y Suárez, Cabanach, y Valle (2001). Es decir, los estudiantes de este grupo adoptan, en mayor medida que en los otros dos grupos, los niveles más elevados tanto en metas académicas orientadas a demostrar sus capacidades y superar a los demás como en metas académicas dirigidas a disfrutar y obtener satisfacción con su aprendizaje. Se observa que la composición de este grupo es la que menor número de estudiantes integra. En este grupo 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, podrán 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 esta forma, también ante tareas poco motivantes podrán desarrollar adecuadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, podrán alcanzar también en ellas un nivel óptimo de rendimiento.

Como se puede 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 estudiantes desde el planteamiento de las múltiples metas.

Posteriormente se ha 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 se ha encontrado que únicamente dos de las siete estrategias superan la puntuación media. Más concretamente es la *estrategia de generación de expectativas positivas* la que los estudiantes informan como la más utilizada, seguida de la *estrategia de generación de atribuciones externas* y de la *estrategia de pesimismo defensivo*. Es decir, en estos estudiantes, para gestionar su motivación, destaca la utilización de la creación de pensamientos y creen-

cias que les aproximan al éxito en la tarea. Además, también los estudiantes realizan explicaciones ante los resultados obtenidos, en las cuales atribuyen las causas de lo acontecido a factores externos a ellos. 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 y obtener un buen rendimiento (Martín, Marsh, Williamson, y Debus, 2003).

Dentro del componente de *valor*, son cuatro las estrategias que han superado la puntuación media y dos las que no han alcanzado 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*. 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.

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*. 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.

A modo de conclusión, los resultados sugieren que los estudiantes de Secundaria de esta muestra están motivados para el aprendizaje y orientados a múltiples metas. Por último, son estudiantes que en situaciones de aprendizaje y estudio utilizan estrategias de autorregulación motivacional para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad. Por lo tanto, se pone de manifiesto la importancia de favorecer el autoconocimiento por parte del estudiante, en un principio apoyado y posteriormente de forma autónoma, respecto a las estrategias y pensamientos utilizados en relación al proceso de aprendizaje y estudio. Es decir, el estudiante debe conocer las metas, emociones, expectativas y estrategias motivacionales utilizadas en distintos tipos de tareas. Así, en determinados casos, 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 (Hernández Pina, 2007; Hernández Pina, Rosário, Cuesta, Martínez, y Ruiz, 2006; Miñano y Castejón, 2011). Sin duda, el papel del profesor es importante como verdadero agente motivador de los estudiantes (Carbonero, Román, Martín-Antón, y Reoyo, 2009; Gonida, Ovúlala, y Kiosseoglou, 2009), tanto a la hora de que el estudiante conozca sus metas dominantes como en el caso de que carezca de ellas, para que sepan adaptarlas a las características de la tarea concreta.

Para finalizar, en futuras investigaciones sería preciso estudiar las relaciones entre las variables y estrategias motivacionales, además también tener en cuenta la inclusión de otras variables de tipo contextual y/o social que permita completar la información obtenida. Así, por ejemplo determinados aspectos como el tipo de tareas, el estilo didáctico instruccional, 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. Además, también sería interesante respecto al tipo de diseño de la investigación, la utilización de un diseño longitudinal, con varias mediciones en distintos momentos; con el objetivo de tener una información más completa en cuanto a las relaciones temporales y causales que podrían surgir entre las distintas variables contempladas.

Referencias

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Barron, K. E., y Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Bernal, A., y Cardenas, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación Secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 203-222.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesor de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-243.
- Closas, A. H., Sanz de Acedo, M. L., y Ugarte, M. D. (2011). An explanatory model of the relations between cognitive and motivational variables and academic goals. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 19-38.
- 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* (pp. 139-235). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Doxson, 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.
- Fernández, A. P. (1999). *Metas académicas y su relación con las estrategias autorregulatorias en estudiantes universitarios*. Tesis de Licenciatura: Universidad de La Coruña.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gargallo, B., Suárez, J., y Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Gonida, E. N., Ovúlala, K., y Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- González, M. C., y J. Tourón (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revision of achieve-

- ment goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hernández Pina, F. (coord.) (2007). *El estudiante exitoso: técnicas de estudio paso a paso*. Barcelona: Océano.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta, J. D., Martínez, P., y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-631.
- Martín, 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.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- 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., Roeser, R. W., y De Groot, E. V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Roces, C., Tourón, 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., Tourón, J., y González, M. C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Seifert, T. L., y O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- 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.
- 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., Anaya, D., y Gómez, I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 245-258.
- 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., y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27(2), 369-380.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A., y Rosario, P. (2007). Metas Académicas y Estrategias Motivacionales de Autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5(3), 617-632.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., y Rosario, P. (2009). Academia Goals: Historical and Conceptual Perspectives and Educational Implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1073-1106.
- Vermunt, J., y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Ana Patricia Fernández Suárez es profesora contratada doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), desarrollando su actividad docente e investigadora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). En relación con su actividad investigadora tiene publicados diversos libros, capítulos de libro y artículos en torno al tema de la motivación académica, las estrategias de autorregulación y orientación familiar.

Daniel Anaya Nieto es profesor titular en la Facultad de Educación de la U.N.E.D., desarrollando su actividad docente e investigadora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Sus líneas de investigación, actualmente, están centradas en la elaboración y validación de recursos para el diagnóstico y la intervención educativa.

José Manuel Suárez Riveiro es profesor titular en la Facultad de Educación de la U.N.E.D., desarrollando su actividad docente e investigadora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Sus líneas de investigación se centran en torno al aprendizaje autorregulado, las estrategias y la motivación en los procesos de aprendizaje y estudio.

Fecha de recepción: 12-5-11

Fecha de revisión: 30-6-11

Fecha de aceptación: 19-10-11