
PERFILES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: ANÁLISIS DIFERENCIAL EN ESTRATEGIAS COGNITIVAS, ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

MIDDLE SCHOOL STUDENTS' MOTIVATIONAL PROFILES: ANALYZING THE DIFFERENCES
IN COGNITIVE STRATEGIES, SELF-REGULATED STRATEGIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

ANTONIO VALLE¹

Universidad de A Coruña, España

RAMÓN G. CABANACH

Universidad de A Coruña, España

JULIO A. GONZÁLEZ-PIENDA

Universidad de Oviedo, España

JOSÉ C. NÚÑEZ

Universidad de Oviedo, España

SUSANA RODRÍGUEZ

Universidad de A Coruña, España

PEDRO ROSÁRIO

Universidad de Minho, Portugal

Resumen: Los estudiantes, generalmente, están preocupados no sólo por su trabajo académico, sino también por la relación social y el aprecio de sus profesores y compañeros, así como por las reacciones de sus padres. Teniendo esto en cuenta, el propósito de este trabajo se centra, fundamentalmente, en el estudio de cómo los estudiantes coordinan las diferentes metas académicas y sociales y cómo ello repercute en el uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación y, finalmente, en el logro académico. Con base en una muestra de 524 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, ESO (12-16 años), y mediante la utilización del análisis de conglomerados, se identificaron cuatro grupos con distintas combinaciones de metas académicas y sociales, los cuales representan perfiles motivacionales diferentes. Dichos perfiles, a su vez, muestran diferencias significativas en cuanto a la utilización de estrategias cognitivas y al rendimiento académico.

Palabras clave: metas académicas, perfiles motivacionales, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico, estudiantes de secundaria

Abstract: Students worry not only about their academic tasks but also about their social interactions, including these, their teachers and peers' appraisals or their parents' involvement and expectations. Having this in mind, the present work intends to study and highlight the way students integrate both academic and social goals, how these same goals impact on the students' choices of specific learning and self-regulated strategies and, finally, how all this relates to academic success. Taking a sample of 524 students from middle school Spanish compulsory education (aged between 12 and 16), and by cluster analysis, four groups with different combinations of academic and social goals corresponding to distinct motivational profiles have been identified. The differences among these profiles proved to be statistically significant in what concerns to the use of cognitive strategies and academic achievement.

Key words: academic goals, motivational profiles, learning strategies, academic achievement, middle school students

Las metas personales constituyen un marco de referencia de importancia incuestionable para explicar las orientaciones motivacionales y los patrones de comportamiento en el ámbito escolar. Aunque se ha abordado su estudio desde diferentes perspectivas, todas ellas comparten la idea de que las personas establecen metas para sí mismas, de tal forma que estas representaciones cognitivas de los eventos futuros se convierten en potenciales

motivadores de la conducta en cualquier contexto. Bajo estos planteamientos, y dentro del ámbito académico, ha cobrado un especial interés la noción de que las metas académicas que persigue el estudiante organizan y regulan su comportamiento de cara a la consecución de un determinado logro, estrechamente relacionado con el tipo de motivación definido por la clase de meta que se pretende conseguir.

¹ Dirigir correspondencia a: Antonio Valle, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, Campus de Elviña s/n, 15071 A Coruña, España. Correo electrónico: vallar@udc.es

Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1997, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) plantean un marco comprensivo tridimensional de las metas académicas. En esta propuesta, diferencian dos tendencias dentro de las metas de rendimiento: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por tanto, tres metas académicas independientes: *a) metas de aproximación al rendimiento*, focalizadas en el logro de competencia con relación a otros; *b) metas de evitación del rendimiento*, centradas en la evitación de incompetencia respecto a otros; y *c) metas de aprendizaje*, centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Posteriormente se ha propuesto un nuevo constructo, *metas de evitación del aprendizaje*, resultante de aplicar la diferenciación entre tendencias de aproximación y evitación a las metas de aprendizaje (Pintrich, 2000a). Los estudiantes con *metas de aproximación al aprendizaje* serían aquellos orientados a conseguir la meta de aprender y comprender, mientras que aquellos con *metas de evitación del aprendizaje* estarían preocupados por no ser perfectos, no comprender completamente el material o fracasar respecto de sus estándares autorreferidos de dominio (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Los resultados de la investigación sobre el papel de las metas a nivel académico coinciden en señalar que las metas de aprendizaje son beneficiosas para la mayor parte de los resultados relacionados con el aprendizaje, incluidos los resultados a nivel motivacional tales como la autoeficacia, el interés y el valor (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Liem, Lau & Nie, 2008; Valle, et al. 2008; Wolters, Yu & Pintrich, 1996), el bienestar emocional (Middleton & Midgley, 1997; Páez Blarrina, Gutiérrez-Martínez, Fachinnelli & Hernández López, 2007), la búsqueda de ayuda (Ryan & Pintrich, 1998) y el compromiso cognitivo (Pintrich, 2000a). Sin embargo, las conclusiones acerca de las ventajas de adoptar metas de rendimiento no están tan claras, puesto que los resultados son muy diferentes de unos estudios a otros. Dado que los resultados empíricos en torno a los beneficios o perjuicios de las metas de rendimiento son bastante controvertidos, algunos autores consideran que sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje son más complejos y requieren una mayor atención teórica y empírica (Utman, 1997). Tanto es así que algunas propuestas sugieren que los cuatro tipos de metas (aproximación y evitación del aprendizaje, y aproximación y evitación del rendimiento) constituyen constructos independientes que predicen diferencialmente una variedad de resultados

vinculados al aprendizaje (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Harackiewicz et al., 2000; Liem et al., 2008; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997; Rodríguez, et al. 2001; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez & González-Pienda, 2006).

No obstante, quizás uno de los mayores problemas de la investigación en el campo de las metas es que se ha centrado excesivamente en el análisis individual de los distintos tipos de metas y sus relaciones con otras variables relevantes para el aprendizaje. Así, hay un número importante de trabajos que ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (por ej., Archer, 1994; Greene & Miller, 1996; Liem et al., 2008). Por el contrario, las metas de evitación del trabajo mantienen relaciones negativas con el uso de estrategias de procesamiento profundo y positivas, o ausencia de relación (Liem et al., 2008), con el uso de estrategias de procesamiento superficial (por ej., Archer, 1994). En cuanto a la relación entre metas de rendimiento y estrategias de aprendizaje, ésta suele ser más confusa (Brophy, 2005). Mientras que en algunos trabajos las metas de rendimiento se relacionan con el uso de estrategias sólo bajo ciertas condiciones (por ej., Greene & Miller, 1996), en otros no se han encontrado datos claros de las relaciones entre este tipo de metas y el uso de estrategias cognitivas y de estrategias de autorregulación (por ej., Archer, 1994).

Esta manera de enfocar la investigación sobre las metas académicas supone una visión excesivamente estática e individualista de los motivos y razones que guían la conducta académica de los estudiantes. Es más, este enfoque presenta ciertos inconvenientes cuando la propia realidad educativa nos indica que los estudiantes rara vez adoptan una única meta de manera exclusiva, sino que en la mayor parte de los casos suelen optar por varias metas al mismo tiempo o, dependiendo de las circunstancias, dan prioridad a unas metas sobre otras. Tal como reconoce Dweck (2001, p. 219), “casi todas las situaciones escolares presentan la oportunidad para perseguir diferentes metas de manera simultánea y muchas situaciones podrán incluso requerir que los estudiantes persigan varias metas al mismo tiempo”. Por tanto, al considerar esta diversidad de metas, siendo muchas de ellas importantes para los estudiantes, no es posible mantener que ellos puedan perseguirlas una por una de forma aislada.

Teniendo en cuenta esto, en general, la investigación realizada desde esta perspectiva se ha centrado en el análisis de la combinación de las diferentes metas académicas y sus efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar. Por ejemplo, Barron & Harackiewicz (2001) han sugerido cuatro modos a través de los cuales las metas de aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento podrían combinarse. Una primera vía sería aquella en la que ambos tipos de metas se combinan pero cada una tiene efectos beneficiosos para determinados resultados, esto es, sus efectos son aditivos. Una segunda explicación posible es que se den efectos interactivos entre ambos tipos de metas de modo que adoptar ambos al mismo tiempo resulta más adaptativo para un cierto resultado que adoptar un único tipo. La tercera posibilidad es que se den efectos especializados, esto es, que se den unos efectos únicos para ambos tipos de metas a lo largo de múltiples resultados, por ejemplo, que las metas de dominio sean beneficiosas en términos de interés o bienestar emocional mientras que las metas de aproximación al rendimiento resulten adaptativas para resultados tales como el logro. Y, por último, estos autores sugieren la posibilidad de que se den efectos selectivos de manera que las consecuencias o efectos de las metas dependan de si coinciden o no con las metas del contexto.

En cuanto a las consecuencias de estas diferentes combinaciones de metas de aprendizaje y rendimiento, según Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), los niveles más altos de motivación, estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento se dan en el grupo que combina altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento. Por su parte, Harackiewicz et al. (2000) encontraron que las metas de aprendizaje predicen positivamente el interés pero no las calificaciones, mientras que las metas de aproximación al rendimiento predicen de modo positivo las calificaciones pero no el interés. Estos resultados complementarios de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento llevaron a los autores a concluir que lo más conveniente es que los estudiantes adopten conjuntamente ambos tipos de metas. Por otro lado, en un estudio longitudinal realizado con estudiantes de secundaria, Pintrich (2000b) concluye que los alumnos preocupados por su rendimiento y por ser mejores que sus compañeros, pero que al mismo tiempo están orientados al aprendizaje, siguen una trayectoria paralela a aquellos que tan sólo están orientados al aprendizaje. Sin embargo, este autor también indica que esta trayecto-

ria ya no resulta igualmente adaptativa en el caso de aquellos estudiantes preocupados únicamente por el rendimiento. Por su parte, Daniels et al. (en prensa), con estudiantes universitarios, han obtenido datos semejantes a los ya comentados: los únicos estudiantes con un patrón desadaptativo son los que ellos denominan de baja motivación, mientras que los estudiantes con múltiples metas (orientados al aprendizaje y al rendimiento), los orientados principalmente al aprendizaje, y los orientados principalmente al rendimiento muestran buenos niveles de rendimiento (y equivalentes), aunque los estudiantes orientados principalmente al rendimiento se mostraron más vulnerables psicológica y emocionalmente.

Pero, aunque la mayor parte de la investigación sobre metas se ha centrado en los motivos académicos que los estudiantes sostienen con objeto de dominar una situación académica, desde hace algunos años, los investigadores están intentando ampliar el espectro de motivos que tienen los estudiantes para implicarse en la escuela (por ejemplo, obtención de recompensas, evitación de castigos, necesidad de lograr el respecto de otros, necesidad de valoración social, evitación del rechazo de los otros significativos, etc.), suponiendo que las metas académicas y las metas sociales no son independientes, sino que tienen efectos recíprocos, por ejemplo, en el sentido de que mantener metas sociales y relaciones exitosas entre compañeros puede fomentar que los alumnos se involucren más en el proceso de enseñanza y aprendizaje y obtengan mejores logros (Mestre, Samper, Tur, Cortés & Nácher, 2006; Wentzel, 2001). Quizás el mayor problema para el estudiante consistirá en seleccionar entre ellas y coordinar de modo efectivo las metas que se seleccionen (Dweck, 2001).

Algunas de estas líneas de trabajo centradas en el mundo interpersonal del estudiante pueden contribuir a una mejor comprensión del logro académico, ya que estos motivos más sociales pueden ser tanto o más importantes que aquellas metas más propiamente académicas. Como indica Wentzel (2001, p. 273), "la adaptación a la escuela requiere la persecución de metas múltiples y generalmente complementarias, tanto sociales como académicas". No obstante, a pesar de lo sugerente de estos planteamientos, el estudio de la importancia que tienen las metas sociales dentro de la motivación académica de los alumnos está todavía muy lejos del conocimiento que se tiene del papel de las metas propiamente académicas.

Bajo estas consideraciones, parece interesante plantearse las siguientes preguntas de investigación: ¿Existen

distintas combinaciones de metas, académicas y no académicas, que de modo combinado dan lugar a diferentes perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria? Si esto fuera así, ¿habría diferencias entre dichos perfiles motivacionales en cuanto a la utilización de estrategias cognitivas y de autorregulación, así como en su rendimiento académico?

Por tanto, este trabajo tiene como primer propósito averiguar si existen combinaciones de metas que den lugar a diferentes perfiles motivacionales caracterizados en función del mayor o menor predominio que tiene cada una de las metas dentro de cada perfil. Un segundo propósito está dirigido a indagar, en el caso de que se encuentren perfiles motivacionales definidos, si dichos perfiles diferencian a los estudiantes de secundaria en cuanto al uso que hacen de estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y a su rendimiento académico.

Con respecto a la primera de las cuestiones planteadas, y en función de la literatura revisada, se espera encontrar diferentes perfiles motivacionales derivados de la coexistencia de los diferentes tipos de metas. En cuanto a la segunda cuestión teniendo en cuenta la estrecha relación existente entre los procesos motivacionales, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, se espera encontrar que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados predominantemente hacia el aprendizaje muestren un mayor uso de estrategias de aprendizaje y un mayor rendimiento que aquellos estudiantes con perfiles motivacionales en los que predominen metas no directamente relacionadas con la tarea. Finalmente, los estudiantes con un perfil con baja motivación generalizada (nivel bajo en todas las metas) mostrarán los menores niveles en el uso de estrategias de aprendizaje y también el rendimiento académico más bajo.

MÉTODO

Participantes

La muestra constó de 524 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria –ESO– que cursaban sus estudios en cuatro Institutos de Educación Secundaria de una provincia de la zona norte de España. Para seleccionar la muestra se partió inicialmente del número total de alumnos de ESO de esta provincia (37.997 alumnos). Luego se

seleccionó la muestra en función de zonas y tipo de centros. Tomando como referencia las zonas, que se categorizaron en dos niveles (nivel sociocultural medio-alto y nivel sociocultural medio-bajo), se seleccionaron aleatoriamente dos institutos de cada nivel. Del total de la muestra, 54.2% son hombres y 45.8% son mujeres. Asimismo, 25.2% son de primer curso (12-13 años), 31.8% de segundo curso (13-14 años), 11.5% de tercer curso (14-15 años), y 31.5% de cuarto curso (15-16 años).

Variables e instrumentos de medida

En esta investigación se han evaluado cuatro tipos de variables (metas académicas, estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación, y rendimiento académico) mediante tres pruebas autoinforme y a través de las calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes.

Las metas académicas se han evaluado mediante el *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Este instrumento, elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), permite diferenciar los siguientes tipos de metas: *metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control* (por ej., “yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente”), *metas de implicación en el estudio por el interés en las materias* (por ej. “yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio”), *metas de implicación en el estudio para una defensa del yo –metas de evitación del rendimiento–* (por ej., “yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí”), *metas de evitación del trabajo para una defensa del yo* (por ej., “evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga”), *metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo –metas de aproximación al rendimiento–* (por ej., “yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción”), *metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social* (por ej., “yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí”), *metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno* (por ej., “yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un

buen trabajo en el futuro”), *metas de implicación en el estudio para evitar castigos* (por ej., “yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados”). Los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) oscilan desde 0.75 para el factor “metas de evitación del trabajo para una defensa del yo” hasta 0.87 para el factor “metas centradas en el interés por la materia”. El cuestionario consta de 42 reactivos, cada uno de los cuales tiene un formato de respuesta que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “nunca” y el 5 con “siempre”.

Para la evaluación de las estrategias cognitivas se ha utilizado el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)*. Este instrumento, elaborado por los autores de esta investigación, evalúa las principales estrategias cognitivas utilizadas en las actividades de estudio y que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo. Está basado en otros instrumentos como el LASSI (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987) o la escala de estrategias de aprendizaje del MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). En concreto, valora las *estrategias de selección* (por ej., “cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles”), *organización* (por ej., “hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando”), *elaboración* (por ej., “trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé”) y *memorización de información* (por ej., “cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar”). Los índices de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) de cada uno de los cuatro factores oscilan desde 0.73 para el factor “estrategias de memorización” a 0.82 para “estrategias de selección”. El cuestionario consta de 22 reactivos, cada uno de los cuales tiene un formato de respuesta que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “nunca” y el 5 con “siempre”.

Las estrategias de autorregulación se han evaluado mediante el *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*, de Hernández & García (1995). En este estudio sólo se han utilizado dos dimensiones: *estrategias de planificación* (por ej., “antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio”) y *estrategias de supervisión-revisión* (por ej., “cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de

todo para ver si tengo algún fallo”). Los índices de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) son de 0.82 para la subescala “estrategias de planificación” y de 0.80 para la subescala “estrategias de supervisión-revisión”. El cuestionario consta de 13 reactivos, cada uno de los cuales tiene un formato de respuesta que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con “nunca” y el 5 con “siempre”.

Para medir el rendimiento académico se recurrió a las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en las principales áreas curriculares (ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, lengua extranjera y matemáticas), codificando los resultados de la siguiente forma: suspenso (1), aprobado (2), bien (3), notable (4) y sobresaliente (5). Posteriormente, con el fin de disponer también de una medida global del rendimiento se calculó el rendimiento medio en esas asignaturas.

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas se recogieron en cada uno de los centros de los que formaban parte los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Dado que el primer propósito de esta investigación era conocer la posible existencia de combinaciones de metas y así establecer los diferentes perfiles motivacionales, se usó el análisis de conglomerados para comprobar la posibilidad de formar distintos grupos de estudiantes caracterizados por distintas combinaciones de metas académicas.

Por lo que se refiere al segundo propósito, después de haber establecido los diferentes perfiles motivacionales a través del análisis de conglomerados, se intentó comprobar si había diferencias significativas entre los grupos en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación del estudio y rendimiento académico. Para conocer las posibles diferencias entre los grupos se recurrió al análisis de varianza de un factor (ANOVA). Debido a que el

factor estaba integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar entre qué medias había diferencias significativas, se utilizó como prueba de comparaciones múltiples *post-hoc* la prueba de Scheffé.

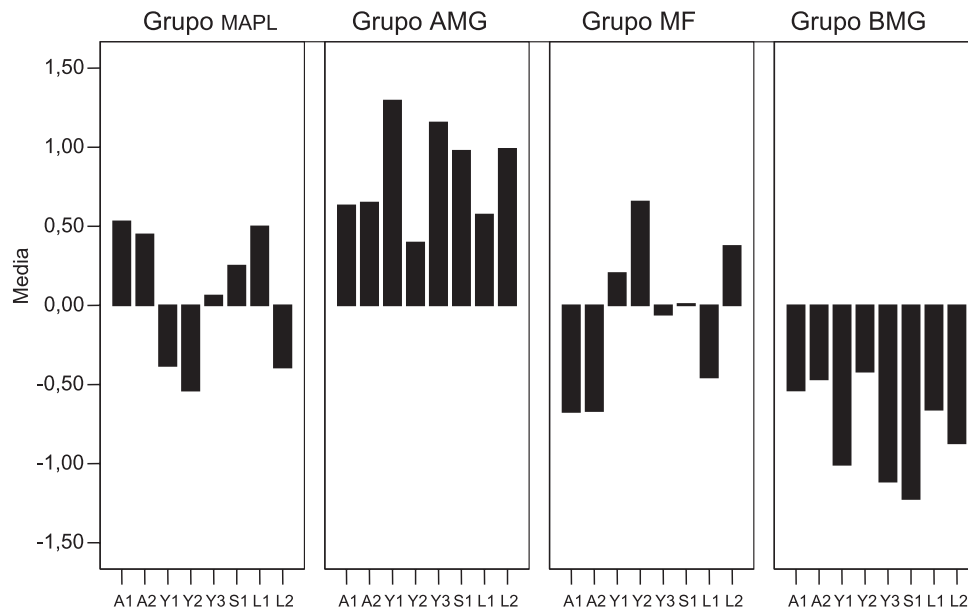
RESULTADOS

Perfiles motivacionales

Los perfiles motivacionales se han definido a partir de las diferentes combinaciones de los ocho tipos de metas que mide el CEMA-II. Para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de las metas (ya que el número de reactivos de cada una de las subescalas de metas no es el mismo), se ha realizado el análisis de conglomerados después de haber transformado las puntuaciones directas en típicas.

Para decidir el número de conglomerados se siguió el criterio habitual de tomar como válidas aquellas soluciones que convergen antes de las 10 iteraciones predeterminadas. Teniendo en cuenta que sólo las soluciones de dos y cuatro conglomerados cumplían con ese criterio, se optó por esta última porque era la que ofrecía una diferenciación entre los grupos más acorde con las aportaciones teóricas y empíricas sobre metas académicas. Por tanto, además del criterio estadístico para elegir esta solución de conglomerados, también se ha seguido como criterio la viabilidad teórica y significación psicológica de cada uno de los grupos que representan distintos perfiles motivacionales.

Los resultados del análisis de conglomerados permitieron identificar cuatro grupos caracterizados por perfiles motivacionales distintos y que son fruto de diferentes combinaciones de metas (Figura 1). Un primer grupo, integrado por 145 estudiantes (27.7% de los participan-



A1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control; A2 = metas de implicación en el estudio por el interés en las materias; Y1 = metas de implicación en el estudio para una defensa del yo –metas de evitación del rendimiento–; Y2 = metas de evitación del trabajo para una defensa del yo; Y3 = metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo –metas de aproximación al rendimiento–; S1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social; L1 = metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno; L2 = metas de implicación en el estudio para evitar castigos
 Grupo MAPL: orientado al aprendizaje y al logro; Grupo AMG: alta motivación generalizada; Grupo MF: predominio de miedo al fracaso; Grupo BMG: baja motivación generalizada

Figura 1. Representación gráfica de los perfiles motivacionales identificados a través del análisis de conglomerados

tes), se caracterizaba por un perfil motivacional con predominio de metas de aprendizaje (tanto aquellas orientadas hacia la adquisición de competencia y control como las enfocadas hacia el interés en las materias), de metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo (metas de aproximación al rendimiento), de metas para la adquisición de valoración social, y de metas para la obtención de un trabajo futuro digno. Este grupo ha sido definido por un *perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro* (Grupo MAPL).

Un segundo grupo, integrado por 123 estudiantes (23.5% de los participantes), se caracterizaba por puntuaciones altas en todas las metas evaluadas. Este grupo ha sido definido por un *perfil con alta motivación generalizada* (Grupo AMG).

El tercer grupo, integrado por 127 estudiantes (24.2% de los participantes), estaba caracterizado por un predominio de metas de implicación en el estudio para una defensa del yo (metas de evitación del rendimiento), de metas de evitación del trabajo para una defensa del yo y de metas de implicación en el estudio para evitar castigos. Este grupo se ha definido por un *perfil motivacional con predominio de miedo al fracaso* (Grupo MF).

Por último, el cuarto grupo, integrado por 129 estudiantes (24.6% de los participantes) se caracterizaba por bajas puntuaciones en cada una de las metas evaluadas. Este grupo ha sido definido por un *perfil con baja motiva-*

ción generalizada (Grupo BMG). Probablemente tenían otros motivos distintos para implicarse académicamente, pero que no estaban recogidos en el cuestionario que se ha utilizado para la evaluación de las metas académicas.

Perfiles motivacionales y estrategias de aprendizaje

Después de definir los perfiles motivacionales, resultado de la combinación de distintos tipos de metas, el segundo propósito de este trabajo era analizar las diferencias que existen entre estos perfiles en estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio y rendimiento académico. Por tanto, había una variable independiente con cuatro niveles o grupos (los conglomerados de pertenencia) y las variables dependientes que eran cada una de las estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización), de las estrategias de autorregulación (planificación y supervisión-revisión) y del rendimiento académico en cada una de las áreas curriculares (ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, lengua extranjera, matemáticas, y rendimiento medio). Los resultados de los ANOVA referidos a las diferencias entre los perfiles motivacionales en estrategias cognitivas y de autorregulación (Tabla 1) indicaron que había diferencias significativas entre los perfiles motivacionales en todas las estrategias evalua-

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles motivacionales respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio evaluadas

	Grupo MAPL [n = 145]		Grupo AMG [n = 123]		Grupo MF [n = 127]		Grupo BMG [n = 129]		F(3,520)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.91	0.62	4.06	0.63	3.44	0.78	3.48	0.80	23.98***
Organización	3.24	0.89	3.43	0.86	2.82	0.77	2.65	0.90	22.67***
Elaboración	3.59	0.66	3.76	0.69	3.02	0.66	3.11	0.81	33.13***
Memorización	4.01	0.64	4.04	0.66	3.52	0.84	3.51	0.83	20.44***
Planificación	4.06	0.62	4.09	0.61	3.33	0.77	3.24	0.90	50.88***
Supervisión-Revisión	3.94	0.64	3.98	0.64	3.12	0.76	3.26	0.83	47.87***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Escala de medida de las estrategias: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Las diferencias no son estadísticamente significativas entre los grupos MAPL-AMG, MF-BMG en cada una de las estrategias evaluadas.

Grupo MAPL: orientado al aprendizaje y al logro; Grupo AMG: alta motivación generalizada; Grupo MF: predominio de miedo al fracaso; Grupo BMG: baja motivación generalizada

das. En todos los casos, la tendencia de los resultados mostraba que tanto el grupo con alta motivación generalizada (AMG) como el grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro (MAPL) presentaban puntuaciones significativamente más altas en estrategias cognitivas y en estrategias de autorregulación del estudio que el grupo con predominio de miedo al fracaso (MF) y el grupo con baja motivación generalizada (BMG). Sin embargo, no había diferencias significativas en estrategias entre el grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro (MAPL) y el grupo con alta motivación generalizada (AMG), ni tampoco entre el grupo con predominio de miedo al fracaso (MF) y el grupo con baja motivación generalizada (BMG).

Perfiles motivacionales y rendimiento académico

Por lo que se refiere a las diferencias entre los perfiles motivacionales en el rendimiento académico medio y en el obtenido en las principales asignaturas, los resultados indicaron (Tabla 2) que el grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro (MAPL) era el que presentaba unos valores significativamente más altos en rendimiento académico que el resto de los grupos. Por otro lado, el grupo con predominio de miedo al fracaso (MF) era el que mostraba unos valores significativamente más bajos en ren-

dimiento académico que el resto de los grupos. En este caso, el grupo de estudiantes motivados hacia el aprendizaje y hacia la consecución de resultados fue el que obtuvo un mejor rendimiento académico.

DISCUSIÓN

La noción de que las metas organizan y regulan el comportamiento ha sido fundamental para entender la relación entre motivación, aprendizaje y logro escolar. En la mayor parte de los casos, la investigación en este campo ha generado discusiones importantes, todavía no resueltas, respecto de los beneficios educativos de las metas de aprendizaje en relación con las metas orientadas al yo y al rendimiento (Brophy, 2005). Sin embargo, la investigación actual sugiere que la adaptación al contexto escolar pasa inevitablemente por considerar múltiples metas, tanto sociales como académicas. Este trabajo pretendía indagar si existe una interdependencia (coexistencia) de diferentes tipos de metas académicas y sociales a través del concepto de “perfil motivacional” o de metas.

Mediante el análisis de conglomerados se han identificado cuatro perfiles motivacionales distintos: un primer grupo que se caracterizaba por un perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro (grupo MAPL); un se-

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles motivacionales respecto al rendimiento académico obtenido en varias asignaturas

	Grupo MAPL [n = 145]		Grupo AMG [n = 123]		Grupo MF [n = 127]		Grupo BMG [n = 129]		F(3,520)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
	CC. Naturales	3.30	0.98	2.81	1.17	2.60	0.95	2.93	
CC. Sociales	3.15	1.26	2.65	1.24	2.22	1.08	2.86	1.27	13.95***
L. Castellana	3.20	1.18	2.68	1.12	2.28	1.04	2.92	1.23	15.57***
L. Extranjera	3.00	1.29	2.47	1.09	2.18	1.06	2.71	1.36	11.08***
Matemáticas	2.65	1.30	2.19	1.17	1.79	0.99	2.49	1.33	12.67***
R. Medio	3.06	1.01	2.56	1.03	2.21	0.84	2.78	1.05	17.59***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Grupo MAPL: orientado al aprendizaje y al logro; Grupo AMG: alta motivación generalizada; Grupo MF: predominio de miedo al fracaso; Grupo BMG: baja motivación generalizada.

Las diferencias no son estadísticamente significativas entre los grupos siguientes (prueba de Scheffé): CC. Naturales: AMG-MF, AMG-BMG, MF-BMG; CC. Sociales: AMG-BMG; L. Castellana: AMG-BMG; L. Extranjera: AMG-MF, AMG-BMG; Matemáticas: MAPL-BMG, AMG-MF; Rendimiento Medio: AMG-BMG.

gundo grupo con un perfil motivacional con alta motivación generalizada (grupo AMG); un tercer grupo con un perfil motivacional con predominio de miedo al fracaso (grupo MF); y finalmente, se ha identificado un cuarto grupo con un perfil con baja motivación generalizada (grupo BMG). Estos resultados, además de confirmar la existencia de perfiles motivacionales que resultan de la combinación de varias metas, también abren la posibilidad de establecer perfiles en los que se integran tipos de metas que aun siendo contrapuestas a nivel teórico, sí constituyan para los estudiantes un recurso y un complemento adecuado en determinadas circunstancias, aunque ello implique ciertos problemas de coordinación e incluso de incompatibilidad entre algunas metas. En cuanto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio, los resultados sugieren que el grupo con alta motivación generalizada (AMG) y el grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro (MAPL) eran los que presentaban unos valores significativamente más altos, lo que indica que estos dos grupos utilizan en mayor medida estas estrategias a nivel académico. Además, estos resultados también demuestran que hay diferencias sustanciales en el uso de estrategias dependiendo del peso que tienen las metas de aprendizaje dentro del perfil motivacional de los estudiantes. Así, mientras que en los grupos con motivación hacia el aprendizaje y al logro (MAPL) y con alta motivación generalizada (AMG) había un cierto predominio de estas metas –en combinación con otras–, en los grupos con predominio de miedo al fracaso (MF) y con baja motivación generalizada (BMG) esas metas eran bajas. Pues bien, esa diferencia en cuanto a las metas de aprendizaje puede ser una de las principales razones que expliquen también las diferencias encontradas respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación. Si esto es así, se confirman de nuevo las relaciones positivas de las metas de aprendizaje con las estrategias de procesamiento profundo –selección, organización y elaboración– y también con las estrategias de autorregulación (por ej. Bouffard et al., 1995; Dowson & McInerney, 2003; Middleton & Midgley, 1997; Suárez, Cabanach & Valle, 2001; Valle et al., 2003a, 2003b).

Por lo que se refiere a las diferencias entre los perfiles motivacionales respecto al rendimiento académico, los resultados difieren considerablemente de los obtenidos en el caso de las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio. En principio, lo más sorprendente fue que el grupo con alta motivación generalizada (AMG) obtuvo

unos niveles de rendimiento muy por debajo del grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro (MAPL). Incluso, el grupo con baja motivación generalizada (BMG) presentaba unos valores más altos que los del grupo con alta motivación generalizada (AMG) –aunque las diferencias no eran significativas–. Además, la tendencia de los resultados sobre el rendimiento no se correspondía para nada con los resultados que mostraba este grupo respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación.

Lo que sí parece derivarse de los resultados de este trabajo es que no todo son ventajas cuando los estudiantes de secundaria se plantean conseguir múltiples metas a nivel académico. La gestión adecuada de un amplio espectro de motivos es más compleja y entraña mayores dificultades cuando los estudiantes se enfrentan ante un conglomerado de metas que por sus peculiaridades es más fácil que entren en conflicto en determinadas circunstancias. Cuando esas circunstancias no implican ningún tipo de comparación de los resultados obtenidos respecto a los de los compañeros, no suele haber ningún problema. Sin embargo, dado que los estudiantes orientados a metas de rendimiento tratan de demostrar competencia o evitar parecer incompetentes ante los demás –compañeros y profesores–, pueden implicarse, en ciertos momentos, en conductas que son antagónicas con un aprendizaje exitoso (Gabriele, 2007).

De este modo, cuando entran en juego los resultados académicos y el significado que tienen para muchos estudiantes, en el sentido de que son un buen indicador de altas o bajas capacidades respecto a los demás, la articulación de las tendencias de aproximación y evitación –conseguir resultados positivos y evitar resultados negativos– puede representar riesgos evidentes que, en muchos casos, conducen a unos mayores niveles de ansiedad, a un mayor temor al fracaso y, como consecuencia, a peores resultados académicos. De hecho, como han planteado algunos autores (por ej. Middleton, Kaplan & Midgley, 2004; Kaplan & Maehr, 2007), uno de los posibles problemas de las metas de aproximación al rendimiento se produce cuando estas metas, debido a cambios en las experiencias de los estudiantes, en la competencia percibida o en la probabilidad de fracaso, pueden transformarse potencialmente en metas de evitación del rendimiento (Valle et al., 2008).

Por tanto, es probable que el grupo con alta motivación generalizada (AMG), que presentaba los niveles más altos en las metas vinculadas a la propia imagen, sea tam-

bién el más proclive a estar continuamente valorando su actuación en relación con los demás, lo cual termina generando estados habituales de ansiedad que suelen tener consecuencias negativas sobre el rendimiento. Por otro lado, el grupo con baja motivación generalizada (BMG) era el que tenía los niveles más bajos en las metas vinculadas a la propia imagen, con lo cual se enfrentaba a situaciones donde los resultados no suponían ningún tipo de valoración de uno mismo ni de sus capacidades, lo que llevó a que sus niveles de ansiedad fueran bajos y las consecuencias sobre el rendimiento resultaran más positivas que las del grupo con alta motivación generalizada (AMG).

En definitiva, se debe seguir considerando la perspectiva de las múltiples metas como uno de los mejores caminos para alcanzar el éxito académico, pero siempre y cuando esas metas sean compatibles y no entren en conflicto unas con otras. Es más, aquellas múltiples metas que sean compatibles suelen tener efectos mucho más beneficiosos que cada una de las metas contempladas individualmente (Wentzel, 1999; 2000). Por tanto, para que las múltiples metas sean positivas necesitan estar coordinadas, de tal forma que al intentar conseguir una, no se bloquee la consecución de la otra. Probablemente, una cierta incompatibilidad de algunas de las metas que son predominantes dentro del grupo con alta motivación generalizada (AMG) es la principal razón que explica unos niveles de rendimiento académico más bajos de lo que era previsible.

Finalmente, estos resultados sugieren que las metas de evitación del trabajo son efectivamente diferentes y también más desadaptativas que las metas de aprendizaje y que las metas de rendimiento (Seifert & O'Keefe, 2001). De hecho, se ha podido diferenciar un grupo importante de estudiantes (grupo con miedo al fracaso, MF) que evitaban trabajar si veían que eran los que peor lo hacían, que evitaban aquellas tareas que creían que no eran capaces de realizar bien, y que cuando trabajaban lo hacían fundamentalmente por razones defensivas, para evitar el rechazo, las burlas, los castigos o los enfrentamientos con otros significativos. La investigación indica que estos estudiantes caracterizados por evitar dedicar esfuerzo o por hacer lo mínimo necesario, evitando los desafíos, pueden estar percibiendo el trabajo académico como carente de significado, sentirse menos competentes que sus compañeros que optan por metas de aprendizaje y mostrar una mayor tendencia que éstos a realizar atribuciones externas (Seifert & O'Keefe, 2001).

Finalmente, cabe señalar que la investigación sobre los perfiles motivacionales podría tener algunas implicaciones ciertamente relevantes desde el punto de vista educativo. El análisis de metas (académicas y sociales) nos aporta una forma de entender la dinámica del comportamiento a medida que éste se desarrolla en una situación, así como un marco en el que integrar las diferentes variables sociocognitivas y comprender cómo influyen en las cogniciones, la conducta y la adaptación del estudiante al contexto académico.

Por otra parte, los resultados de este tipo de investigación suponen también un paso importante en la atención a la diversidad, en este caso en la atención a la diversidad motivacional. De la misma forma que los alumnos son diferentes en sus conocimientos y competencias, también son diferentes a nivel motivacional. El reconocer esas diferencias implica que el profesor deba partir de los motivos reales del alumno. Esos motivos son múltiples y diversos, tal y como se ha expuesto en esta investigación. Por tanto, esta atención a la diversidad precisa por parte del profesor trabajar en esa "zona de desarrollo próximo motivacional" (Brophy, 1998). Además, esta diversidad de motivos también implica que existen diversidad de caminos desde el punto de vista motivacional para lograr el aprendizaje y el éxito académico. Es verdad que algunos son más deseables que otros, pero no todos los estudiantes tienen por qué seguir necesariamente la misma trayectoria motivacional.

REFERENCIAS

- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goals models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*, 167-176.
- Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E. & Pekrun, R. (en prensa). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary*

- Educational Psychology*, 2007, 10.1016/j.cedpsych.2007.08.002.
- Dowson, 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.
- Dweck, C.S. (2001). Motivación social: metas y procesos sociocognitivos. Un comentario. En J. Juvonen & K.R. Wentzel (eds), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 217-234). México: Oxford University Press.
- Elliot, A. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Gabriele, A.J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 121-141.
- Greene, B.A. & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Hernandez, P. & García, L. A. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Liem, A.D., Lau, Sh. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A.M., Cortés, M.T. & Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 203-216.
- Middleton, M., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in math over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Núñez, J.C., González-Piñeda, J.A., González-Pumariega, S, García, M. & Roces, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Páez Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinelli, C.C. & Hernández López, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 77-84.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. & González-Piñeda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Ryan, A.M. & Pintrich, P.R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. En S.A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Seifert, T.L. & O'Keefe, B. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 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.
- Utman, C. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.

- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. & Piñero, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. & Piñero, I. (2003b). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. & González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 111-122.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Rosário, P., Cerezo, R. & Muñoz-Cadavid, M.A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20, 724-731.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C., Palmer, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K.R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K.R. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 269-294). México: Oxford University Press.
- Wolters, C., Yu, S. & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Recibido: 20 de junio de 2007.

Aceptado: 27 de noviembre de 2008.