



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

El área de Música en la ESO: variables  
motivacionales de los estudiantes

José Germán Iborra Muñiz



Tesis

**Doctorales**

[www.eltallerdigital.com](http://www.eltallerdigital.com)

UNIVERSIDAD de ALICANTE



**Universitat d'Alacant**  
**Universidad de Alicante**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Psicología Evolutiva y  
Didáctica**



**El área de Música en la ESO: variables motivacionales  
de los estudiantes**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**TESIS DOCTORAL**

**JOSÉ GERMÁN IBORRA MUÑIZ**

ALICANTE, 2015





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**El área de Música en la ESO: variables motivacionales  
de los estudiantes**



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Tesis que presenta D. José Germán Iborra Muñiz para optar al Grado de Doctor y que ha sido realizada bajo la dirección del Dr. Leandro Navas Martínez.

Fdo. Leandro Navas Martínez

Fdo. José Germán Iborra Muñiz

Alicante, 2015



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

*A mi suegra, Matilde, la mujer más buena que jamás conocí.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar este espacio para recordar a todas las personas que con su inestimable colaboración me han ayudado a desarrollar el presente trabajo.

En primer lugar, me gustaría agradecer la colaboración prestada por mis compañeros de los diferentes institutos de Enseñanza Secundaria que han servido de base para llevar a cabo esta investigación. Muchas gracias Rubén, Emiliano, Rocío, Yolanda y José Juan. Por supuesto este agradecimiento es extensible a los equipos directivos de los centros y a la totalidad de alumnos que realizaron, con total respeto e independencia, los diferentes cuestionarios que les presentamos.

En segundo lugar quisiera mostrar mi agradecimiento a mi familia, a mis padres, hermana, suegros y amigos. Sus ánimos han sido claves para culminar este largo camino. Quisiera destacar a mi mujer Mati, porque sin su apoyo, estoy seguro que no podría haber finalizado mi tesis doctoral, y a mis hijos Nicolás e Inés, en el futuro comprenderán por qué no les he podido dedicar todo el tiempo que ellos merecen.

Por último, me gustaría dedicar un agradecimiento especial al Dr. D. Leandro Navas Martínez por el apoyo y la confianza depositada en mí desde el inicio de mis estudios de tercer Ciclo. Su dedicación, paciencia y profesionalidad, marcarán huella sin duda alguna durante el resto de mi vida profesional como profesor de Enseñanza Secundaria.





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**ÍNDICE**



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	15
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	21
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO</b> .....	29
<b>1. La motivación</b> .....	31
1.1. Definición .....	31
1.2. Explicaciones conductistas, cognitivas, psicoanalíticas y humanistas ..	32
1.3. Teorías de la motivación .....	44
1.3.1. Teoría de la motivación de Maslow .....	44
1.3.2. Teoría de la motivación de logro .....	45
1.3.3. Teoría de la atribución .....	48
1.3.4. Teoría de la autoeficacia de Bandura .....	52
1.3.5. Teoría de los tres tipos de motivación de Deci .....	54
1.4. La relación entre la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento .	56
<b>2. El autoconcepto</b> .....	62
2.1. Introducción .....	62
2.2. Definición, estructura y características .....	62
2.3. Autoconcepto y rendimiento escolar .....	66
2.4. Algunos problemas emocionales relacionados con la motivación y el autoconcepto: La ansiedad y la indefensión aprendida .....	70
<b>3. Teorías de orientación a meta</b> .....	74
3.1. El papel de las metas y de las orientaciones a meta .....	74
3.1.1. Perspectiva histórica sobre las necesidades y metas .....	74
3.1.2. Perspectivas sociocognitivas actuales sobre las metas .....	79
3.2. Teorías de orientación a meta .....	89
3.2.1. Definición y medida de la orientación a meta .....	90
3.2.2. La orientación a meta y sus relaciones con otras variables cognitivas y motivacionales .....	98
3.2.3. El enfoque tridimensional de las metas .....	114
3.2.4. El modelo 2 x 2: Diferencias entre orientación y dirección de las metas .....	116
3.2.5. Líneas de investigación actuales en el análisis de las metas y el futuro .....	117
<b>PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO</b> .....	119
<b>1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b> .....	121
<b>2. MÉTODO</b> .....	123
2.1. Participantes .....	123
2.2. Instrumentos .....	125
2.3. Variables .....	128

2.4. Procedimiento .....	130
2.5. Diseño y análisis de datos .....	130
<b>3. RESULTADOS .....</b>	<b>131</b>
3.1. Análisis de frecuencias .....	131
3.2. Análisis factoriales y de fiabilidad .....	139
3.3. Análisis descriptivos .....	162
3.4. Análisis correlacionales .....	163
3.5. Análisis diferenciales .....	167
3.6. Análisis de regresión múltiple .....	178
<b>4. DISCUSIÓN .....</b>	<b>181</b>
<b>5. REFERENCIAS .....</b>	<b>191</b>



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Visión panorámica del modelo atribucional general .....	49
Tabla 2. Esquema original y esquema revisado de las clasificaciones de las atribuciones según lugar x estabilidad .....	50
Tabla 3. Clasificación de las metas de dominio y ejecución y sus respectivas versiones de aproximación-evitación .....	96
Tabla 4. Diferencias entre los alumnos que adoptan distintos tipos de metas ...	116
Tabla 5. Distribución de porcentajes en función del sexo de los participantes ..	123
Tabla 6. Distribución de porcentajes en función de la localidad de los participantes .....	123
Tabla 7. Distribución de porcentajes en función de la edad de los participantes	124
Tabla 8. Distribución de los porcentajes en función del curso de los participantes .....	125
Tabla 9. Distribución de porcentaje de las respuestas al cuestionario de Metas académicas .....	132
Tabla 10. Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de atribuciones .....	133
Tabla 11. Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de dimensiones causales .....	134
Tabla 12. Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de autoconcepto A-21 .....	135
Tabla 13. Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de Metas .....	136
Tabla 14. Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de Percepción de éxito .....	137
Tabla 15. Distribución de porcentajes de las calificaciones en el área de Música .....	138
Tabla 16. Distribución de porcentajes de las calificaciones medias del alumnado .....	139
Tabla 17. Saturaciones factoriales de los elementos del Cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación .....	140
Tabla 18. Análisis de fiabilidad para el total de la escala .....	141
Tabla 19. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I (Meta de aprendizaje) .....	142
Tabla 20. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Meta de logro) .....	143
Tabla 21. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III (Meta de refuerzo social) .....	144
Tabla 22. Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de dimensión causal en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación .....	145
Tabla 23. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I	146
Tabla 24. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II	146
Tabla 25. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III	147
Tabla 26. Análisis de fiabilidad para el total de la escala .....	148
Tabla 27. Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de autoconcepto en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación .....	149
Tabla 28. Análisis de fiabilidad para el total de la escala .....	150
Tabla 29. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I (Autovalía personal) .....	151

Tabla 30. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Autoaceptación) .....	152
Tabla 31. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III (Autoestima) .....	153
Tabla 32. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor IV (Autoconcepto social) .....	153
Tabla 33. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor V (Autoconcepto académico) .....	154
Tabla 34. Saturaciones factoriales de los elementos del Cuestionario de Metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación .....	155
Tabla 35. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I	156
Tabla 36. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II	157
Tabla 37. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III	157
Tabla 38. Análisis de fiabilidad para el total de la escala .....	158
Tabla 39. Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de percepción de éxito en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación .....	159
Tabla 40. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I (Ego) .....	160
Tabla 41. Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Tarea) .....	161
Tabla 42. Análisis de fiabilidad para el total de la escala .....	161
Tabla 43. Estadísticos descriptivos de las nuevas variables obtenidas .....	162
Tabla 44. Matriz de correlaciones bivariadas .....	165
Tabla 45. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El sexo es la variable dicotómica de agrupamiento .....	167
Tabla 46. Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado masculino y femenino en las nuevas variables obtenidas .....	169
Tabla 47. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El ciclo es la variable dicotómica de agrupamiento .....	170
Tabla 48. Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado de primer y segundo ciclo en las nuevas variables obtenidas .....	171
Tabla 49. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El rendimiento académico en Música es la variable dicotómica de agrupamiento .....	173
Tabla 50. Prueba t de Student para las diferencias de medias para grupos de bajo (1) y alto (2) rendimiento académico en Música .....	174
Tabla 51. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El rendimiento académico en global es la variable dicotómica de agrupamiento .....	176
Tabla 52. Prueba t de Student para las diferencias de medias para grupos de bajo (1) y alto (2) rendimiento académico global .....	177
Tabla 53. Análisis de regresión múltiple para establecer un modelo explicativo-predictivo de la calificación en el área de Música .....	179
Tabla 54. Análisis de regresión múltiple para establecer un modelo explicativo-predictivo de la calificación en la nota media .....	180



## **RESUMEN**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## **RESUMEN**

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre las metas académicas, las dimensiones de las atribuciones causales, las dimensiones del autoconcepto, las metas sociales y las percepciones de éxito del alumnado en el área de Música, así como analizar las relaciones que se producen entre estas variables y el papel que juegan para predecir el rendimiento académico.

Partiendo de la idea de que la motivación es “un estado interno que activa, dirige y mantiene el comportamiento” (Woolfolk, 2014, p. 430), se asume que el principal objetivo de un centro educativo es desarrollar la motivación de los estudiantes para que realicen exitosamente su proceso de aprendizaje.

Tras realizar una búsqueda bibliográfica, en primer lugar, se describen las principales explicaciones (conductistas, cognitivas, psicoanalíticas y humanistas) de la motivación, si bien en este trabajo nos centramos más en las teorías de corte cognitivo tales como las de Maslow (basada en las necesidades), de McClelland y Atkinson (centradas en la motivación de logro), de Weiner (focalizada sobre el proceso atribucional y las consecuencias afectivas y cognitivas de las dimensiones –lugar, estabilidad y controlabilidad- de las adscripciones causales), de Bandura (que enfatiza la noción de la autoeficacia), etc., y que la mayor parte de ellas pueden encuadrarse en la perspectiva expectativa x valor. En segundo lugar abordamos el tema del autoconcepto, su definición, sus características, su estructura y cómo se relaciona con el rendimiento académico, así como con la ansiedad y la indefensión aprendida. Finalmente, se presta especial atención a las teorías de orientación a metas y del contenido de las metas. Las metas son resultados que los individuos luchan por alcanzar (Woolfolk, 2014) y se han

analizado desde modelos bidimensionales (metas de aprendizaje y metas de ejecución), tridimensionales (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social), tetradimensionales (por ejemplo, el modelo 2 x 2) y de metas múltiples (por ejemplo, las metas de tipo social propuestas por Wentzel).

Partiendo del marco teórico recién expuesto, este estudio parte de las siguientes hipótesis:

- En el contexto de la clase de Música existen en los alumnos de la ESO tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro.

- Las metas de los chicos y de las chicas difieren en el sentido de que persiguen metas diferentes (según se desprende de otros estudios).

- Hay diferencias entre las metas académicas de los alumnos del primer ciclo de la ESO respecto a los del segundo dado el diferente carácter que tiene la asignatura para ellos (obligatoria u optativa).

- Se da una compleja red de relaciones entre las variables motivacionales sometidas a estudio de modo que cabe esperar que las metas de aprendizaje se asocien a: un autoconcepto académico positivo; a atribuciones internas, estables y controlables; a metas de responsabilidad; a percepción de tarea, y a un adecuado rendimiento académico.

Participan 1148 estudiantes de ambos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria. El 52,4% son chicos mientras que el 47,6% son chicas. Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M = 14,55$ ;  $DT = 1,15$ ).

Los instrumentos empleados son el *Cuestionario de Metas Académicas* de Hayamizu et al. (1989), adaptado por Hayamizu y Weiner (1991) en la versión de

González et al. (2002); el *Cuestionario de atribuciones y dimensiones causales*, creado para esta investigación; el *Cuestionario de autoconcepto A-21* (Villa, 1985); el *Cuestionario de metas* de Wentzel (1989), y el *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts, Treasure y Balagué (1998).

Las variables sometidas a estudio son las siguientes: Metas de aprendizaje, Metas de logro, Metas de refuerzo social, Lugar de causalidad, Controlabilidad, Estabilidad, Autovalía personal, Autoaceptación, Autoestima, Autoconcepto social, Autoconcepto académico, Metas de aprendizaje, Metas de relación social, Metas de ego, Metas de tarea, Rendimiento académico en Música y Rendimiento académico promedio.

Los cuestionarios fueron respondidos de forma voluntaria en el contexto del aula habitual.

El diseño se ajusta a las características de los diseños correlacionales básicos y los datos se someten a análisis descriptivos, factoriales, correlacionales, de diferencias de medias y de regresión múltiple.

Los resultados obtenidos permiten confirmar la primera hipótesis dado que se observa la existencia de los tres tipos de metas académicas planteadas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro. También se ve confirmada la segunda hipótesis ya que las metas de los chicos y de las chicas difieren en el sentido de que persiguen metas diferentes. Las puntuaciones medias de las chicas son superiores en metas de logro, en metas de aprendizaje y en metas de relación social. En cambio, los chicos obtienen medias más elevadas en metas de refuerzo social, de comparación social y en metas al ego. Las diferencias resultan ser estadísticamente significativas. Se confirma, según los resultados obtenidos, que hay diferencias entre las metas

académicas de los alumnos del primer ciclo de la ESO respecto a los del segundo, dado el diferente carácter que tiene la asignatura para ellos (obligatoria u optativa). Es decir, la tercera hipótesis se ve confirmada con los datos ya que los estudiantes del primer ciclo de ESO obtienen puntuaciones medias superiores a los del segundo ciclo en metas de aprendizaje, metas de refuerzo social, metas de relación social y en orientación al ego, mientras que el alumnado del segundo ciclo de la ESO, puntúan más alto en metas de logro y en orientación a la tarea, siendo tales diferencias de medias estadísticamente significativas. Si consideramos los resultados de los análisis correlacionales se da una compleja red de relaciones entre las variables motivacionales sometidas a estudio de modo que, como se esperaba, las metas de aprendizaje se asocian a un autoconcepto académico positivo, a las atribuciones internas, estables (pero no a las controlables), a metas de relación social (las metas de responsabilidad propuestas por Wentzel no surgen en nuestros análisis), a percepción de tarea y al ego, y a un adecuado rendimiento académico. Se ve así confirmada la cuarta hipótesis aunque con ciertos matices. Lo que sí parece quedar claro es la existencia de múltiples metas y, dados los grados de asociación o dependencia entre los diferentes tipos de metas, no parecen que sean independientes u ortogonales.

Es llamativo lo que se deduce de los resultados de los análisis de regresión. Las variables motivacionales consideradas explican un porcentaje de varianza del rendimiento académico en Música y en general muy pequeño. Esto está cuestionando el poder predictivo que tales variables pueden tener sobre el rendimiento escolar y contradice los resultados de otras investigaciones en las que las variables cognitivo – motivacionales predicen adecuadamente el rendimiento.



## **INTRODUCCIÓ**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## INTRODUCCIÓN

En la Educación Secundaria Obligatoria, el área de Música tiene algunas características singulares, que la hacen diferir del resto de áreas del currículo y le confieren rasgos propios que van desde la cada vez más escasa carga horaria, hasta la poca importancia o consideración que le asignan una parte de los alumnos y alumnas y padres y madres. En todo caso, el hecho de que este área haya desaparecido de los Bachilleratos humanísticos y en 1º de la E.S.O y que no figure como materia obligatoria en todos los cursos (sólo lo es en segundo y tercero), no contribuyen a consolidar estas enseñanzas como básicas o importantes.

Podemos derivar el interés que tiene investigar acerca de la motivación del alumnado por la Música si, por otra parte, tenemos en cuenta que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación y de ahí la gran importancia que tiene esta variable para explicar el rendimiento de los alumnos (Alonso, 1992; Maerh y Meyer, 1997; Sampascual, 2001; Weiner, 1992, 1995).

La motivación es considerada, por algunos modelos motivacionales, como un constructo hipotético que explica el inicio, la dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, en el rendimiento, en el yo, en la valoración social o en la evitación del trabajo (Alonso, 1992, 1995; Castejón y Navas, 1996; De la Fuente, 2002; González, 2005).

Existe una gran proliferación de términos y de teorías relacionadas con el constructo psicológico motivación (Woolfolk, 2014), de ahí la gran dificultad para definir, conceptualizar y operacionalizar dicha construcción psicológica. Los diferentes modelos y teorías sobre la motivación siguen aportando numerosa fundamentación conceptual y evidencia empírica que coexisten en el ámbito de estudio de esta variable:



la teoría de la autoeficacia (Bong, 1997; Zimmerman, 2000; Zimmerman y Bandura, 1994; Zimmerman y Martienz-Pons, 1992), la teoría de la expectativa x valor (Wigfield, y Eccles, 2000), la teoría de la atribución causal (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Miller, Ferguson y Miller, 2000; Montero y Alonso, 1992; Weiner, 1986), la teoría de las orientaciones de meta (Dweck y Ellior, 1983; Dweck, 1986) o la teoría de la motivación intrínseca-extrínseca (Ryan y Deci, 2000).

La teoría clásica de orientación a meta y, en concreto, las metas académicas que persiguen los alumnos, ha sido el marco teórico de referencia escogido para estudiar la motivación de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria en las clases de Música. Pero cuando hablamos de metas no aludimos a rasgos de personalidad en sentido clásico, sino que nos referimos a parte de una red de conexiones entre los aspectos diferentes de los objetivos que se persiguen, así como las estrategias y los medios para obtenerlos o, también, como el eslabón cognitivo entre las conductas específicas y los motivos generales (Shan y Kruglanski, 2000), con una cierta estabilidad en los sujetos (Seifert, 1996). Dicho en otros términos, las metas aluden a *“una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o teoría...sobre los propósitos de una tarea de logro, así como a otros elementos referidos a cómo se define el éxito y la competencia, el papel del esfuerzo y errores y normas de evaluación”* (Pintrich, 2000a, p.97).

Diferentes estudios demuestran que los tipos de metas se manifiestan como formas diferentes a la realización de tareas de aprendizaje, de percibir la propia capacidad y, en suma, de estar motivado (Bzuneck, 1999; Castejón, 2001; Castejón y Navas, 1996; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; González, Torregrosa y Navas, 2002;

Valle y Gómez, 1997). El mayor problema para categorizar conceptualmente los tipos de metas es la diversidad de taxonomías existentes.

El presupuesto básico de los modelos normativos de metas sostiene que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta que asuman, estableciendo diferentes tipos: metas sociales y metas académicas. Las primeras se refieren a las razones de orden social (Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998) que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica como puede ser sentirse miembros de un grupo, ayudar o recibir ayudas de otros, tener amigos, etc. Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tiene los alumnos para guiar su comportamiento en el aula: dominar o realizar la tarea (Pintrich, 2000), demostrar su habilidad y tener un buen rendimiento y buenos resultados (Ames, 1992; Pintrich, 2000a; Pintrich y schunk, 1996; Urdan, 1997), obtener juicios positivos acerca de su habilidad desde el punto de vista normativo y comparativo con respecto a los otros (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvick, 1993), etc.

Dentro de la aproximación a las metas académicas, Dweck y Elliot (1983) y Dweck (1986) se centraron, inicialmente, en el patrón de conducta de logro adaptativa de algunos sujetos y en el que los que muestran indefensión ante los obstáculos que se les presentan. Se describen dos tipos de conducta: la de los sujetos que parecen disfrutar con los retos o los desafíos, que se motivan ante ellos y persisten en el aprendizaje y, por otro, el comportamiento que presentan los sujetos que, ante posibles desafíos o nuevos retos, muestran una conducta de evitación y de baja persistencia en la realización de la tarea propuesta, prestando más atención a la experiencia negativa que han podido tener situaciones similares de desafío y a la baja autoestima que les produce tener que afrontar estos obstáculos.

Así, inicialmente, se consideró la existencia de dos tipos de metas: de aprendizaje y de ejecución. Las primeras se caracterizan por un interés en la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos. Orientan al sujeto hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia la búsqueda de lo que suponga un desafío. Las segundas, se caracterizan por un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la propia capacidad y están relacionadas con un patrón motivacional de indefensión.

Trabajos posteriores como los de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), Hayamizu y Weiner (1991), Núñez y González-Pienda (1994), Núñez, González-Pienda, García, González y García (1995), Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000) y González, Navas y Torregrosa (2000), se obtienen tres tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro.

Las metas de aprendizaje se caracterizan por dominar la tarea, por adquirir nuevos conocimientos y por desarrollar nuevas habilidades. Las metas de refuerzo social se caracterizan por querer obtener la aprobación social y por evitar el rechazo de los otros (padres, compañeros, profesores, etc.). Y las metas de logro se caracterizan por el deseo de obtener buenos resultados en los exámenes y poder, de ese modo, seguir avanzando en los estudios.

Si las metas académicas pueden promover que los alumnos traten de alcanzar diferentes objetivos en la situación escolar o académica (aprender, refuerzo social o buenos resultados), cabe plantearse, en las clases de Música, qué tipo de metas persiguen los alumnos y si éstas encajan en la tipología que se obtiene, con carácter general, en otros estudios.

El sexo parece introducir diferencias en las metas que el alumnado persigue. Así, se ha comprobado que las metas de aprendizaje y sociales están asociadas en mayor medida a las chicas, mientras que las metas de rendimiento lo están a los chicos (Wentzell, 1998). Por ejemplo, Thorkildsen y Nicholl (1998) han informado de metas de aprendizaje en las alumnas y de mayores metas centradas en el yo, de rendimiento y de evitación en los alumnos.

Se podría, entonces, cuestionar si las metas en las clases de Música son sensibles al efecto modulador del sexo del alumnado y si hay diferencias, en consecuencia, entre las metas de los chicos y las metas de las chicas.

Dado que en el primer ciclo de la E.S.O, la Música ha de ser cursada obligatoriamente y que, por el contrario, en cuarto curso es un área optativa, cabe plantearse si las metas del alumnado difieren en función del carácter obligado u optativo de la misma.

Y por último, como ha quedado expresado, las metas se relacionan con otros componentes de la motivación (Pintrich y De Groot, 1990): la percepción de sus competencias, las atribuciones causales, las reacciones emocionales, etc.

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre las metas académicas, las dimensiones de las atribuciones causales, las dimensiones del autoconcepto, las metas sociales y las percepciones de éxito del alumnado en el área de Música, así como analizar las relaciones que se producen entre estas variables y el papel que juegan para predecir el rendimiento académico.

Con el fin de alcanzar este objetivo, se lleva a cabo una revisión teórica sobre las variables consideradas y, posteriormente, se realiza un estudio empírico. De este modo, esta Tesis queda estructurada en dos partes. La primera parte es el marco teórico que se

establece en diversas secciones sobre la motivación, el autoconcepto y la teoría de orientación a metas. La segunda parte la constituye el estudio empírico en el que se da cuenta de los objetivos e hipótesis, del método empleado, de los resultados obtenidos, la discusión de los mismos y, finalmente, se enumeran las referencias.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



# **PARTE I: MARCO TEÓRICO**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 1. La motivación

### 1.1 Definición

El término *motivación* deriva del verbo latino *moveré* (“moverse”). Una definición general de la motivación la considera como aquello que activa y orienta la conducta (Woolfolk y McCune, 1980). Pero a lo largo de los años hemos asistido a numerosas definiciones de motivación por parte de la literatura especializada.

Desde el punto de vista conductual y del condicionamiento consideramos la motivación como aquello que incrementa o mantiene una respuesta a un estímulo, según fuese la recompensa o el refuerzo. El organismo tiene unas necesidades que provocan un impulso, que orienta la conducta hacia la obtención de un estímulo u objetivo que satisfaga esa necesidad y ahí es cuando comienza la motivación (Sampascual, 2007). Estos estímulos tienen su origen fuera del individuo por lo que motivar es incentivar e incentivar es ofrecer refuerzos externos para el sujeto. A esta motivación se le considera como extrínseca.

Desde un punto de vista cognitivo, más moderno, se defiende que son los pensamientos de los individuos, sus creencias y emociones los factores que más influyen en la motivación. Las fuentes de la motivación están situadas en el interior del individuo, por lo que se considera una motivación intrínseca (Castejón, 2014).

Por el contrario, la psicología humanista, de la mano de Allport, Rogers y Maslow, considera que la motivación nace de la libre elección de los sujetos y su necesidad de autorrealizarse con base a su propia personalidad. Cada individuo posee



una personalidad con una fuerza motivacional que le empuja a la búsqueda de su propia identidad y autorrealización (Sampascual, 2007).

Si tenemos en cuenta la mayoría de los elementos considerados por los investigadores y profesionales, definiríamos la motivación como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene.

La motivación ha de observarse a través de ciertas conductas (el esfuerzo, la persistencia...) es decir es más un proceso que un producto. Para que exista la motivación es necesario unas metas, no es necesario que sean del todo explícitas, que den ímpetu y dirección a la acción. También se requiere una actividad física (esfuerzo, persistencia) o mental (planificación, ensayos mentales, organización, etc.) y, por supuesto, cualquier actividad motivada estará instigada y sostenida.

## 1.2. Explicaciones conductistas, cognitivas, psicoanalíticas y humanísticas

El conductismo en Psicología nació como una antítesis a los modelos introspectivos, siendo John B. Watson (1924) su principal defensor. Según Watson, la psicología debería abordar sólo el estudio de fenómenos observables y científicos, sin recurrir a pensamientos ni sentimientos.

Las teorías conductuales consideran la motivación como un cambio en la conducta (la respuesta) por determinados estímulos o situaciones ambientales. Un estímulo positivo, refuerza la conducta mientras que uno negativo disminuye la probabilidad de respuesta (Skinner, 1953). En las teorías cognitivas, predominan los

procesos mentales, las creencias y el procesamiento de la información. Para estas teorías la motivación es interna, sólo se puede observar por sus comportamientos.

En la educación, los modelos conductuales se centran en la modificación del entorno educativo por el profesor, mientras que los cognitivos reforzarán el aprendizaje de pensamientos concretos, creencias y emociones.

Si nos remontamos al principio del siglo XX, observamos que la idea sobre motivación y Psicología, surgieron principalmente de la Filosofía. Hubieron dos formas principales de concebir la motivación: a) voluntades y b) instintos.

En primer lugar distinguimos entre voluntad, es lo que una persona quiere, propone o desea, y la volición, que es el acto de uso de la voluntad.

Wilhelm Wundt, en 1879, fue uno de los promotores del establecimiento de la Psicología como ciencia, introduciendo el método de la introspección (Hunt, 1993). La introspección, es cierto que consiguió desmarcar a la Psicología de otras ciencias, pero era problemática y poco fiable. Para Wundt, la volición era un aspecto fundamental del comportamiento humano.

William James, también se centró en los procesos volitivos (Hunt, 1993; James, 1890, 1892). Consideraba que las personas y los animales se adaptaban a sus ambientes por la conciencia, y concebía la voluntad como un estado mental en el que deseamos realizar una acción concreta. La volición es el proceso mediante el cual las intenciones se traducen en acciones.

Ach (1910) entendía la volición como el proceso que intenta concretar las acciones dirigidas hacia la consecución de las metas. Según Ach, los procesos que permiten que las metas se traduzcan en acciones se llama tendencia determinante.

Las ideas de Wundt, James y Ach quizá son un tanto vagas y difíciles de probar empíricamente ya que la volición ofrecía una perspectiva incompleta de la motivación.

Otra forma de entender la motivación destacaba el papel de los instintos. James (1890) afirmaba que los instintos proporcionan la base sobre la que se construye la experiencia mediante el desarrollo de hábitos.

McDougall (1926) consideraba que toda la conducta era instintiva y los instintos incluían componentes cognitivos, afectivos y conativos. Afirmaba que los estímulos que provocan instintos pueden cambiarse y que cuando muchos instintos se producen al mismo tiempo, el instinto resultante puede ser fruto de una combinación de los anteriores.

Pese a la convicción de la teoría del instinto, desde un punto de vista científico presenta ciertos problemas ya que la función del aprendizaje se minusvalora de una manera notable.

Hemos de destacar la teoría de Freud como otra de las primeras aportaciones psicológicas sobre la motivación.

Para Freud (1966) la motivación era una energía psíquica, producto de unas fuerzas internas (a menudo inconscientes) de las personas que son los responsables de su comportamiento.

Freud considera que las personas somos sistemas cerrados de energía, y ésta se desarrolla cuando tenemos deseos o necesidades básicas.

Pero esta energía también puede reprimirse, no eliminándola sino manifestándose de manera indirecta o desviada.

La teoría de Freud menosprecia la importancia de la cognición y de los factores ambientales y algunos aspectos no han recibido apoyo empírico (Weimer, 1985). Sin embargo Westen (1998) considera que hoy en día muchos aspectos del legado de Freud siguen siendo útiles, como sus ideas de que pueden haber aspectos inconscientes en nuestros pensamientos y comportamientos a los que no tenemos acceso (McClelland, Koestner y Weinberg, 1989) y de la investigación en Psicología Social y de la personalidad (Bargh, 1997; Bargh y Ferguson, 2000; Kihlstrom, 1990).

Durante la primera mitad del siglo XX, en EE.UU han tenido mucha importancia las teorías del condicionamiento, las cuales centran su atención en el análisis de la conducta manifiesta.

Dentro del condicionamiento, destacamos tres teorías: la de Thorndike (el asociacionismo), la de Paulov (el condicionamiento clásico) y la de Skinner (el condicionamiento operante). Estas teorías tienen en común el hecho de ser teorías conductuales que refuerzan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje.

La teoría de Thorndike (1913) del asociacionismo afirma que el aprendizaje es el resultado de la formación de una serie de asociaciones entre experiencias sensoriales y los impulsos neurales en forma de conductas.

La ley del efecto es un principio central de esta teoría. Establece que las consecuencias que surgen de una conducta hacen que vuelva a producirse y, por tanto, producen el aprendizaje. Si unas respuestas conllevan premio, serán aprendidas mientras que las que conllevan castigo no se aprenderán. En 1932 Thorndike revisó esta Ley, afirmando que las consecuencias negativas no necesariamente debilitan las conexiones, sino que éstas se debilitan cuando se fortalecen conexiones alternativas.

Otro principio relevante es la ley de disposición que establece que cuando uno está preparado para actuar, actuar resulta satisfactorio y no actuar molesto.

Esta teoría se ha visto muy limitada en el concepto de la motivación porque ignora los procesos cognitivos.

Paulov (1927, 1928) afirma que condicionar implica presentar un estímulo incondicionado que provoca a su vez una respuesta incondicionada. Pese a que Paulov considera que el condicionamiento ocurría sólo con los emparejamientos repetidos, otros autores han demostrado que el condicionamiento no es automático sino que depende de los procesos cognitivos (Fuhrer y Baer, 1965). Para que el condicionamiento ocurra, los Estímulos Condicionados deben informar que el Estímulo Incondicionado es probable (Rescorla, 1972, 1987).

En el campo de la educación esta teoría resulta interesante, ya que la noción de que el aprendizaje debe venir asociada con consecuencias agradables es importante, y los profesores, normalmente, intentan hacer sus clases agradables.

La teoría del condicionamiento operante de B. F. Skinner (1953) examina las variables externas de las que la conducta es una función.

El modelo básico es: Antecedente → Conducta → Consecuencia

Un estímulo antecedente establece la ocasión para que una respuesta conductual se realice, que es seguida de una consecuencia.

En esta teoría hemos de determinar los efectos de las consecuencias de la conducta, ya que los refuerzos y castigos variarán según la persona y el momento (el refuerzo aumenta la probabilidad de la aparición de la respuesta y el castigo la disminuye).

El principio de Premack establece que la oportunidad de estar ocupado en una actividad más valorada refuerza la dedicación a una actividad menos valorada (Premack, 1962, 1971). En el momento de planificar un programa de modificación de conducta es importante determinar de antemano qué refuerzos serán más eficaces (Timberlake y FermerDougan, 1991).

El condicionamiento operante implica varios principios educativos que tienen una gran utilidad práctica. Sin embargo, esta teoría no distingue entre motivación y aprendizaje, más bien utiliza los mismos principios para explicar cualquier tipo de conducta.

También durante la primera mitad del siglo XX destacaron las teorías del drive (impulso). Los impulsos son fuerzas internas que buscan obtener el estado óptimo de nuestros mecanismos corporales. Los impulsos poseen intensidad, dirección y persistencia (Woodworth, 1918).

El impulso explica las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, pero encuentra más dificultades para explicar el comportamiento complejo de la motivación humana (Weiner, 1985).

Hull (1943) afirmaba que junto al impulso había que recurrir a la fuerza del hábito y a la inhibición para explicar la conducta.

La motivación es “la iniciación de comportamientos o patrones de movimiento aprendidos o habituales” (Hull, 1943, p. 226). El aprendizaje surge cuando las conductas innatas resultan ser eficaces y representa la adaptación del organismo al ambiente con el fin de asegurarse la supervivencia.

Uno de los problemas de la teoría de Hull es que las necesidades no siempre activan impulsos para reducir esa necesidad, es decir, los impulsos pueden existir en ausencia de necesidades. Tampoco contempla esta teoría la consecución de metas a largo plazo que conllevan algunos comportamientos humanos. Los niveles altos de impulsos no llevan a la ejecución durante períodos largos o tareas complejas (Broadhurst, 1957; Yerkes y Dodson, 1908).

Hull (1951, 1952) varió su posición incluyendo la motivación de incentivo, que se refiere a la motivación para el logro de una meta y que es una ejecución más que una variable de aprendizaje. Spence (1960) afirmó que la motivación de incentivo se relacionaba aditivamente con el impulso para generar una variable motivacional compleja.

Mowrer (1960) destacó el papel de las emociones en su teoría del impulso. Las emociones eran consideradas como variables intervinientes que servían de puente entre los estímulos y las respuestas.

Según Mowrer, existen cuatro emociones primarias, el miedo, el alivio, la esperanza y la desilusión.

Esta teoría explica cómo se aprenden algunas respuestas motivantes. Las conductas son motivadas por emociones que a su vez están condicionadas a ciertas señales.

La teoría de Mowrer explica muy bien la ejecución de las conductas establecidas, pero no cómo se forman nuevas conductas (Miller, 1963).

Miller (1948) exploró la idea de los impulsos adquiridos pero esta visión minusvalora el papel de la cognición y asume que toda la motivación humana está vinculada a impulsos primarios.

La teoría del conductismo mediacional de Tolman (1932) enfatiza el papel de las metas. Superó las meras asociaciones estímulo-respuesta y recuperó el uso de términos cognitivos.

Tolman (1932) definió las expectativas como las relaciones entre dos estímulos o entre un estímulo, respuesta y otro estímulo. Para producir una expectativa basta con la simple contigüidad entre el estímulo y la respuesta. Las expectativas nos ayudan a conseguir las metas. Las personas elaboran unos mapas cognitivos que incluyen expectativas de qué acción es necesaria para lograr una meta. Las personas siguen las señales que conducen a las metas, aprenden significados en lugar de respuestas concretas y usan sus mapas cognitivos para conseguir esos objetivos (Tolman, 1949).

La idea del aprendizaje mediante mapas cognitivos vino de los experimentos sobre el aprendizaje latente, es decir aprendizaje en ausencia de una meta o de refuerzo.

Tolman demostró que el aprendizaje puede ocurrir sin necesidad de refuerzo o de reducción del impulso y que los incentivos afectan más a la ejecución que al aprendizaje (Weiner, 1990).

Existen teorías que entienden la motivación como un nivel de activación emocional. Estas teorías consideran que la motivación depende fundamentalmente de los procesos afectivos.

A finales del siglo XIX se consideraba que la activación emocional mediaba la relación entre la percepción de un estímulo y la conducta.



Sin embargo James (1884, 1890) y Lange (1885) no estaban de acuerdo con esta visión. La teoría de James-Lange de la emoción consideraba que la emoción es una consecuencia de la conducta y no su antecedente. Esta teoría disminuye la importancia de la emoción porque ésta es un efecto, una consecuencia de la conducta más que su causa (Cofer y Appley, 1964).

Cannon (1927) defendía que las reacciones internas y la emoción son co-efectos de la percepción del estímulo. Demostró que se pueden experimentar emociones incluso cuando se eliminan ciertos cambios corporales que proporcionan *feedback* al cerebro. También demostró que los mismos cambios corporales acompañan a las diferentes emociones que experimentamos.

Algunas teorías defienden que mantener un nivel óptimo de activación es motivante. La teoría neurofisiológica del aprendizaje de Hebb (1949) considera que la motivación se produce como consecuencia de la agrupación de células, que representan el conocimiento que se ha desarrollado gradualmente mediante estimulación repetida.

Berlyne (1960, 1963) consideraba que la noción de activación es similar a la de impulso. La actividad exploratoria suele venir acompañada por un aumento de la activación y que las propiedades del estímulo influyen en el nivel de *arousal*.

Hebb (1966) pensaba que los cambios moderados del nivel de activación son reforzantes en sí mismos, porque el cerebro necesita actividad.

Berlyne y Hebb destacaron que las desviaciones del nivel óptimo de actuación desencadenaban la motivación para devolver la activación al nivel óptimo, lo cual contrasta con Hull que consideraba que la motivación representaba un impulso para reducir el *arousal* y devolver al organismo al estado de calma.

Schachter (1964; Schachter y Singer, 1962) propuso que la emoción implica activación fisiológica y una etiqueta cognitiva o atributiva. Si falta algún aspecto, la emoción experimentada estará incompleta.

Esta teoría sólo difiere de la de James-Lange en que Schachter añadía la atribución cognitiva como una causa de la emoción.

Schachter enfatizaba los aspectos cognitivos de la emoción, defendiendo el papel primordial tanto de la excitación corporal como de la cognición, para tener la experiencia completa de la emoción.

Estos procedimientos (Schachter y Singer, 1962) presentan algunos problemas por lo que no siempre las réplicas de los experimentos han mostrado los mismos resultados (Cotton, 1981).

En la segunda mitad del siglo XX aparecieron las teorías sobre la consistencia cognitiva, que destacaron el papel de las cogniciones de las personas y cómo éstas afectan al comportamiento.

Estas teorías defienden que la motivación es el resultado de las relaciones entre las cogniciones y las conductas.

Heider (1946) afirmó que las personas tienden al equilibrio cognitivo en nuestras relaciones con personas, situaciones y eventos. Si hay una relación negativa y las otras dos son positivas es cuando aparece el desequilibrio y surgirá la necesidad de resolver conflictos.

Esta teoría presenta algunos problemas, como no predecir cómo se consigue restaurar el equilibrio ni tiene en cuenta la importancia diferencial de ciertas relaciones desequilibradas. Es una teoría incompleta en cuanto a motivación se refiere.

Festinger (1957) defendió que las personas se esfuerzan por mantener relaciones estables y consistentes entre sus creencias, actitudes, opiniones y conductas.

Estas relaciones pueden ser consonantes, irrelevantes o disonantes. Serán consonantes si un pensamiento sigue a otro. Si no hay ninguna relación entre ellos, serán irrelevantes. Por último aparecen cogniciones disonantes cuando de algo se sigue su opuesto.

La teoría de la disonancia se centra en el papel de la resolución de los conflictos cognitivos (Aronson, 1966). Esta teoría supera las relaciones tríadicas de la teoría del equilibrio, pero también adolece de problemas parecidos, ya que la noción de disonancia es vaga y difícil de verificar experimentalmente. Por ello, Shultz y Lepper (1996) integraron la disonancia cognitiva con otras variables para explicar la motivación.

Desde 1930 a 1950, la Psicología del rasgo fue una de las áreas de teorización e investigación más activas. Los rasgos son realidades internas que dan cuenta de la consistencia de la conducta en situaciones diferentes (Hunt, 1993).

Gordon Allport (1937) y Henry Murray (1938) fueron los teóricos del rasgo más influyentes.

Allport (1937) consideraba que las personas eran sistemas únicos en constante desarrollo que se esforzaban para conseguir más metas. Los rasgos son parte de este sistema, pero sólo pueden estudiarse en referencia a cada individuo en particular.

Las ideas de Allport llamaron la atención sobre el papel y fuerza de los rasgos a la hora de explicar el comportamiento en situaciones diferentes, siendo defendidas por Maslow y Rogers.

Los rasgos hacen que situaciones diferentes sean vistas por las personas como similares, lo que da cuenta de la conducta humana a lo largo de diferentes situaciones.

Las teorías humanistas, desafiaron los principios del conductismo, destacando el papel de las capacidades y las potencialidades de la persona. La psicología humanista afirma que los individuos tienen opciones para elegir y buscan conseguir el control de sus vidas.

Existen diferentes teorías humanistas con supuestos comunes entre sí (Weiner, 1985) como, por ejemplo, que el estudio de los seres humanos es holístico, que la capacidad humana de elegir, la creatividad y la autoactualización son áreas de estudios importantes (Weiner, 1985) o que una de las metas de investigación en Psicología es realizar investigaciones bien controladas.

Para Carl Rogers (1963), cuyo enfoque fue conocido como la terapia centrada en el cliente, la vida es un continuo proceso de crecimiento personal o de consecución de logros completos. Este proceso lo denominó “tendencia a la actualización” y constituye el constructo motivacional fundamental siendo el resto de motivos (hambre, sed, amparo, etc) derivados de ella.

El entorno influye claramente en la tendencia a la autorrealización. Rogers afirmaba que las experiencias personales hacen que las personas sean más conscientes de su propio ser y de su propio funcionamiento (Rogers, 1959).

El desarrollo de la autoconciencia implica la necesidad de ser considerado positivamente, es decir, un conjunto de sentimientos que se posee: de respeto, aprecio, simpatía, calidez y aceptación.

Las personas tenemos la necesidad de considerarnos bien a nosotros mismos (autoestima positiva), una consideración positiva que procede de nuestras propias experiencias (Rogers, 1959).

En el desarrollo de la consideración, existe un elemento crítico que está en recibir un aprecio incondicional o recibir opiniones favorables, actividades positivas y de aceptación sin ningún condicionante. Las personas que experimentan este aprecio incondicional se sienten estimadas independientemente de lo que hagan.

Rogers (1969) aplicó su teoría a la educación en su libro *La libertad de aprender* señalando que el aprendizaje significativo es relevante para la persona, la implica, es autoiniciado, penetrante y autoevaluado.

### 1.3 Teorías de la Motivación

A continuación, describimos las teorías específicas sobre la motivación que hemos considerado más interesantes: la Teoría de Maslow, la Teoría de la Motivación de Logro, la Teoría de la Atribución de Weiner, la Teoría de la Autoeficacia de Bandura y la Teoría de los tres tipos de Motivación de Deci.

#### 1.3.1 Teoría de la Motivación de Maslow

Esta teoría considera que el desarrollo de la persona tiene como elemento fundamental, la satisfacción de sus necesidades (Maslow, 1968). Maslow, que pertenece a la corriente de las teorías humanísticas, afirma que son siete las necesidades básicas y las ordena jerárquicamente de manera que para satisfacer las necesidades de cada nivel, previamente se tienen que haber satisfecho las de los niveles anteriores. Por otro lado, la aparición y desarrollo de las necesidades de los seres humanos sigue un orden ya

establecido: necesidades fisiológicas (alimentarse, beber, dormir, etc.), de seguridad (tener apoyo, ambiente ordenado y justo, ausente de peligros), de pertenencia y afecto (integración dentro de un grupo social como compañeros o familia), de autoestima (tener una imagen positiva de sí mismo aprobada y reconocida por los demás), de logro intelectual (curiosidad para conocer y comprender el mundo que nos rodea), de apreciación estética (búsqueda del orden y de la belleza) y de autorrealización (llegar hasta dónde se es capaz de hacerlo).

Maslow (1968) divide estas siete necesidades en dos categorías, necesidades de deficiencia, que incluyen las necesidades de los cuatro primeros niveles, y necesidades de ser, que incluiría el resto de necesidades. En las necesidades de deficiencia, se incrementa la motivación por conseguirlas cuando no son satisfechas, dominando por completo la conducta del individuo. Una vez satisfechas estas necesidades se extinguen, dejando paso a las necesidades de ser. Éstas, por el contrario, no se extinguen cuando son satisfechas sino que aumentan.

Los críticos de esta teoría consideran que las personas no siempre se comportan de la manera que establece Maslow. Desde el punto de vista educativo esta teoría tiene importantes implicaciones puesto que los esfuerzos de los alumnos para satisfacer sus necesidades inferiores pueden retraer sus impulsos de conseguir objetivos de los niveles superiores.

### 1.3.2 Teoría de la Motivación de Logro

Esta teoría fue propuesta por McClelland (1951, 1961) y Atkinson (1957, 1964) y supone una de las teorías cognitivas más importantes. La motivación de logro implica la exigencia de los individuos de imponerse a las tareas complicadas, dar lo máximo de sí mismos, conseguir metas y vencer a los demás.

McClelland destacó dos aspectos relevantes de la motivación: las expectativas (tipo cognitivo) y los incentivos (tipo emocional). Estos aspectos, si son positivos, producen una conducta de aproximación, mientras que en el caso de ser negativos la conducta producida es de evitación.

Para Atkinson (1964), son tres los factores que hacen a una persona motivarse para alcanzar cualquier propósito: la fuerza del motivo (I), que puede ser motivo de éxito o motivo de fracaso, la expectativa o probabilidad de éxito (E), que puede ser expectativa de éxito o de fracaso, y el valor de incentivo (V), que también tiene dos dimensiones como son la atracción o la aversión. Por lo tanto la motivación de una persona para conseguir un propósito está marcada por la suma algebraica de la tendencia apetitiva y la tendencia evitativa:  $M = (I_e \times E_e \times V_e) + (I_f \times E_f \times V_f)$ .

Según Atkinson la motivación para lograr el éxito y evitar el fracaso se da en todas las personas, lo que cambia es su actitud para afrontar el riesgo. Hay personas cuya motivación para lograr el éxito es superior a la motivación para evitar el fracaso, por lo que se inclinan a escoger tareas con dificultad y riesgo moderado. Sin embargo, las personas en las que domina la motivación para evitar el fracaso eligen tareas de complejidad extrema, bien sean fáciles para que la probabilidad de éxito sea alta o difíciles para que el fracaso no dañe su estimación personal.

Si llevamos estos principios al aula, comprobaremos como los alumnos que tengan una motivación al éxito superior a la evitación del fracaso, cualquier pequeño fracaso hará que continúen en su proceso de aprendizaje, mientras que en aquellos que tengan una motivación para evitar el fracaso abandonarán ese proceso ante cualquier fracaso.

Para Weiner (1972), los estudiantes que tienen una alta motivación de logro hacen que el fracaso aumente la motivación general para el estudio, pero cuando la motivación de logro es baja el fracaso impide el desarrollo motivacional. Desde el punto de vista del éxito, los alumnos con una alta motivación de logro disminuyen su motivación general ante ese éxito puesto que constituye una prueba de su capacidad, mientras que los estudiantes con una baja motivación de logro el éxito les motiva para volverlo a conseguir en otro trabajo.

Uno de los estudios iniciales sobre la motivación de logro lo realizó Winterbottom (1958) quien considera que la adquisición de la motivación de logro tiene lugar ya en la infancia. Señala esta autora que es crucial el modo en el que los padres educan a sus hijos para tener confianza en sí mismos y para la independencia. Así, las madres que utilizaban refuerzos positivos para sus hijos (cariño, afecto, estima, etc), conseguían que estos tuvieran una alta motivación de logro, mientras que las madres que impedían la libertad e independencia de sus hijos limitando sus movimientos conseguían que estos tuvieran una baja motivación de logro.

Rosen y D'Andrade (1959) determinaron, desde la posición de los padres, que las expectativas y el reforzamiento eran los principios fundamentales de la motivación de logro. Así los padres con alta motivación de logro proponían a sus hijos altos niveles de aspiración, tendiendo a reforzar conductas con expresiones de cariño y estima cuando las realizaciones eran adecuadas. Al mismo tiempo, eran más críticos cuando las conductas de sus hijos eran inapropiadas.

Heckhausen (1967) concluyó que los padres que animan y apoyan los esfuerzos de sus hijos, promueven la motivación hacia el éxito, mientras que se fomenta la motivación para evitar el fracaso cuando se ignora el esfuerzo o se critica el fracaso. El



estudio de Heckhausen revela que la motivación de logro no se reparte equitativamente en todas las clases sociales y subculturas, afirmando que la motivación de logro está más marcada en las familias más educadas y más elevadas profesionalmente.

Podemos concluir que los factores que motivan el desarrollo de la motivación de logro son las expectativas, el reforzamiento, el fomento de la independencia y la confianza en sí mismo, y todo ello en edades tempranas. Junto a esto, debemos contemplar también las experiencias escolares del niño, ya en la educación infantil, puesto que el maestro puede fomentar el desarrollo de la motivación a través de las expectativas y el reforzamiento. Es necesario una conexión entre la tolerancia, con unas expectativas aumentadas y con un reforzamiento de las conductas correctas.

### 1.3.3 Teoría de la atribución

La teoría de Bernard Weiner (1972, 1979, 1986, 1992) es, además de la más cognitiva de las situadas en esta orientación, la que más ha influido en los programas de intervención en el ámbito académico (véase la Tabla 1).

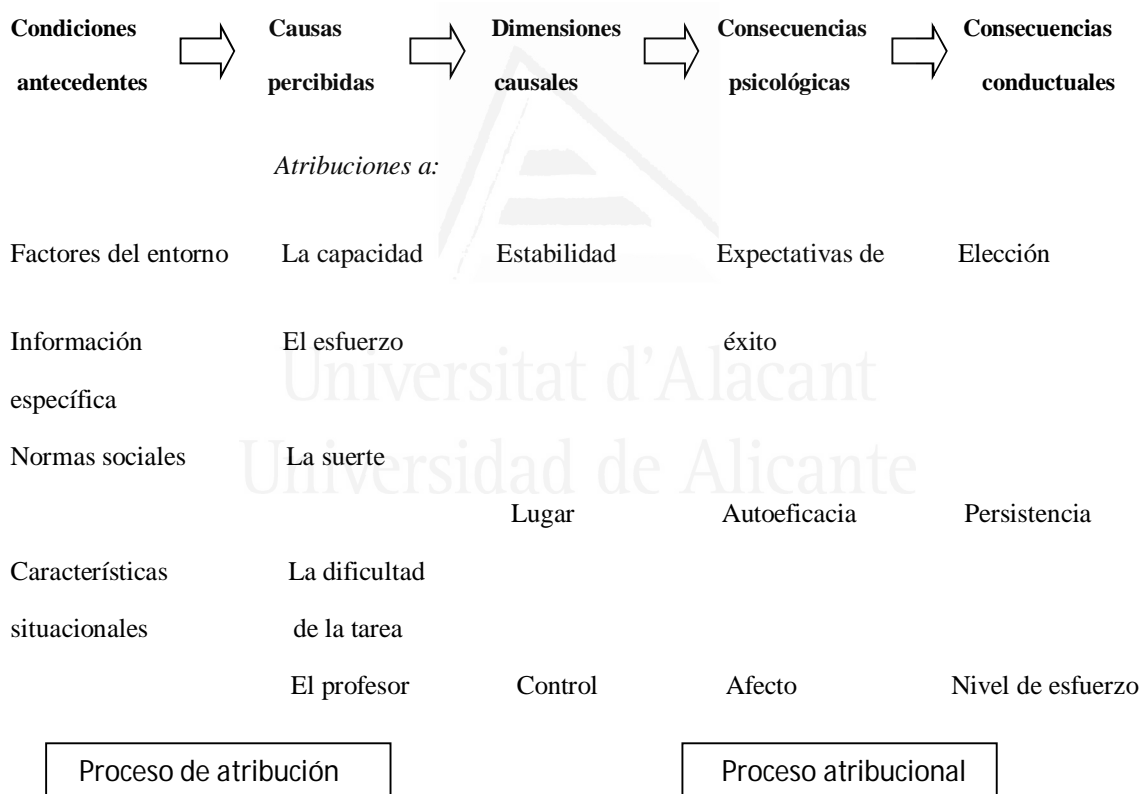
Esta teoría se basa en dos premisas básicas: la primera es que las personas, para controlar y predecir su vida, necesitan entender y tener el dominio del entorno en el que viven. La segunda premisa es que las personas tratan de entender especialmente las atribuciones causales de su conducta y la de las demás (González, 2005). Weiner (1986) denomina las atribuciones como “construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado” (p. 22), aclarando que lo que esta adscripción causal especifica es por qué un resultado se ha dado.

Weiner afirma que hay ciertas circunstancias que propician la reactivación del proceso atribucional. Por ejemplo que el resultado sea *inesperado* motivará que se busquen las causas del mismo. También el *interés o la importancia* que tiene un hecho para el sujeto o cuando el resultado sea *negativo* o produzca una *situación nueva* para el individuo (Weiner, 2005, 2010).

Weiner (1986, 2000) propone un modelo en el que el núcleo central está constituido por las causas percibidas y las dimensiones causales que subyacen a éstas.

Tabla 1

*Visión panorámica del modelo atribucional general*



*Nota:* Desarrollado por Pintrich y Schunk (2006) a partir de Weiner (1986, 1992).

Para explicar el resultado obtenido, el sujeto percibe unas causas (suerte, esfuerzo, capacidad, etc.) que están influenciadas por dos modelos de condiciones

antecedentes: factores ambientales, que incluyen información específica y normas sociales, y factores personales que incluyen las creencias y opiniones de los individuos no sólo de la situación sino también de sí mismos.

Hemos de destacar que las atribuciones son causas percibidas por los individuos pero no tienen por qué ajustarse a la realidad de los resultados obtenidos, para ello es muy importante que las atribuciones a nuestros alumnos estén ajustadas lo máximo posible.

Para Pintrich y Schunk (2006) la lista de adscripciones causales es ilimitada, pero si atendemos a la propuesta originaria de Weiner (1986), se clasifican en cuatro tipos fundamentales de atribución: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte (véase la Tabla 2).

Tabla 2

*Esquema original y esquema revisado de las clasificaciones de las atribuciones según lugar x estabilidad. Adaptado a partir de Weiner (1986)*

<b>Esquema original</b>		
<b>Estabilidad</b>	<b>Lugar</b>	
	<i>Interno</i>	<i>Externo</i>
<i>Estable</i>	Habilidad	Dificultad de la tarea
<i>Inestable</i>	Esfuerzo	Suerte
<b>Esquema revisado</b>		
<b>Estabilidad</b>	<b>Lugar</b>	
	<i>Interno</i>	<i>Externo</i>
<i>Estable</i>	Aptitud Esfuerzo a largo plazo	Características objetivas de la tarea
<i>Intestable</i>	Destrezas/Conocimiento Esfuerzo temporal o situacional	Oportunidades

Según la teoría de la atribución, la motivación de las atribuciones surge de su clasificación según las dimensiones de causalidad que son las que proporcionan sentido

y significado psicológico a las atribuciones ya que éstas no tienen implicaciones motivacionales propias (Pintrich y Schunk, 2006).

Weiner estableció las dimensiones de lugar de control o internalidad, estabilidad y controlabilidad, las cuales fueron refrendadas en estudios posteriores (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Navas, Castejón y Sampascual, 2000):

- *Lugar de control*: Esta dimensión hace referencia al sitio o lugar donde el sujeto sitúa la causa, pudiendo ser interna, es decir dentro de la persona (esfuerzo, habilidades) o externa, fuera de la persona (fortuna, el docente u otras causas ajenas).
- *Estabilidad*: Esta dimensión hace referencia a la consideración del sujeto sobre si considera la causa permanente, siendo complicada su modificación o si por el contrario es variable, cuya modificación es más sencilla. Se consideran estables las causas como el esfuerzo diario o las aptitudes, mientras que otras como la fortuna o el esfuerzo temporal son consideradas como inestables.
- *Controlabilidad*: Esta dimensión se centra en el control del individuo sobre una causa concreta y por tanto en la posibilidad de variarla o no.

La conducta final, viene determinada por unas consecuencias de tipo psicológico y afectivo. Desde el punto de vista psicológico, las consecuencias se centran en el plano de las metas y expectativas, mientras que en el plano afectivo se centran más en el plano emocional como puede ser el orgullo, la vergüenza, la culpa y la pena (Weiner, 1986), que combinadas con las expectativas, son predictoras de los comportamientos de elección, persistencia y logro (Pintrich y Schunk, 2006) como, por ejemplo, el rendimiento académico.

Diferentes investigaciones muestran que las atribuciones y el *feedback* atribucional tienen unas consecuencias muy efectivas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y los resultados de los mismos. Estas consecuencias son tanto a nivel correlacional como causal (Shunk, 1995), sin embargo en el funcionamiento de la dinámica atribucional no existe tanto consenso como había previsto Weiner (Navas, Sampascual y Castejón, 1992). Según las investigaciones el modelo atribucional que mejor se adapta y correlaciona con mejores niveles de rendimiento académico consiste en atribuir los éxitos a causas estables, controlables e internas como la capacidad o el esfuerzo (Barca y Peralbo, 2002; Barca, Brenlla, González, Santamaría y Seijas, 2000; Manassero y Vázquez, 1995, 2000). Por el contrario, en el caso del fracaso, la atribución causal al esfuerzo no siempre es la idónea cuando el individuo se esfuerza, puesto que si sigue fracasando considerará la capacidad como una causa estable e incontrolable. Cuando el individuo sigue fracasando y asume la incontrolabilidad de las causas que lo originaron, se desarrolla un patrón llamado de *indefensión aprendida* (Peterson, Maier y Seligman, 1993) y surge una relación nula entre el resultado final que obtiene y el esfuerzo que realiza, es decir una ausencia total entre la conducta del individuo y sus consecuencias.

#### 1.3.4 Teoría de la autoeficacia de Bandura

Bandura (1997, p.3) se basa en la autoeficacia de los alumnos y sus profesores para explicar la motivación académica. Este autor la define como “los pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros”. Schunk (1991, p. 209), por su parte define la motivación del estudiante como “aquellos juicios de los alumnos relativos a sus capacidades para completar con éxito sus tareas escolares”.

Numerosos autores como Bandura (1993, 1997) o Usher y Pajares (2006) consideran que la autoeficacia de los alumnos se basa en cuatro fuentes; la experiencia previa, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y el feedback y los estados fisiológicos y afectivos. Además Bandura (1993) considera que la autoeficacia se ve favorecida también por la concepción de la capacidad intelectual como mejorable y el entorno académico como controlable.

Según Bandura (1993, 1997) entre la autoeficacia y el rendimiento puede haber una relación no sólo directa, sino también mediada a través de diferentes variables. Por un lado existen los mediadores motivacionales en los que los estudiantes eficientes atribuyen los fracasos a causas controlables, otorgando mayor valor a las tareas académicas y mostrando una actitud más positiva hacia el futuro (Bong, 2001; Pérez y Garrido, 1993). También existen los mediadores emocionales que explican que una autoeficacia elevada protege a los jóvenes frente al temor que pueden despertar situaciones nuevas (Chemers, Hu y García, 2001) y frente a la depresión (Bandura, Barbaranelli, Capprara, Gervino y Pastorelli, 2003). Pero sin duda alguna son los mediadores conductuales los más determinantes ya que la autoeficacia supedita las elecciones eligen los jóvenes y la carrera que desean estudiar (Bandura, Barbaranelli, Capprara y Pastorelli, 2001) y el futuro laboral de los adultos.

También debemos significar la relación directa entre la autoeficacia y el rendimiento académico. Esta relación fue corroborada por trabajos como los de Multon, Brown y Lens (1991) y posteriormente otros trabajos que incidieron en secundaria y bachillerato (Pérez y Garrido, 1993; Pietsch, Walker y Chapman, 2003) y universitarios (Finney y Schraw, 2003).

La autoeficacia individual y la colectiva de sus profesores, también condiciona los resultados del estudiante. La eficacia individual del profesor la definen Gibson y Dembo (1984, p.569) como “los pensamientos de los profesores sobre su capacidad para enseñar a los alumnos”, mientras que la autoeficacia académica colectiva estaría representada por “aquellas percepciones de los profesores de un centro relativas a las posibilidades de éste para organizar y ejecutar las actuaciones necesarias a fin de causar efectos positivos en sus alumnos”. Si nos referimos a sus consecuencias, afectan a los profesores (Friedman, 2003) y al rendimiento de sus alumnos (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000).

### 1.3.5 Teoría de los tres tipos de Motivación de Deci

Algunos investigadores (Deci y Ryan, 2000; Koestner y Losier, 2002; Ryan y Deci, 2002) o diferencian tres tipos de motivación.

La *amotivación* o *desmotivación* es un estado de ausencia de motivación. Entre sus consecuencias podemos destacar los pensamientos sobre el empleo de una estrategia inútil o la incapacidad (Deci y Ryan, 2000).

Ryan y Deci (2002) consideran la *motivación extrínseca* cualquier situación en la que el motivo para la actuación es alguna consecuencia separable de ella, pudiendo ser autoadministrada o dispensada por otros. Estos autores distinguen cuatro modalidades: regulación externa (la conducta satisface una demanda exterior), regulación inyectada (existe un sentimiento de presión), regulación identificada (la persona identifica el valor implícito de una conducta) y la regulación integrada (la identificación se ha asimilado dentro del propio yo).

Las actividades *intrínsecamente motivadas* son definidas por Ryan y Deci (2002, p.10) como “aquellas cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella”. Vallerand y Ratelle (2002) distinguen tres tipos de motivación intrínseca que son: para conocer, de logro y para experimentar estimulación.

Ryan y Deci (2002) consideran que son tres los condicionantes personales que propician la motivación intrínseca y las formas más autorreguladas de motivación extrínseca. Estos condicionantes son: el sentimiento de autonomía, la percepción de competencia y la necesidad de apoyo emocional y de relaciones interpersonales.

La motivación intrínseca se ve favorecida por una serie de *factores contextuales* como el “apoyo a la autonomía” del alumno por el profesor, que se puede realizar de diferentes modos como el tiempo dedicado a escuchar a los estudiantes, las preguntas sobre lo que desean hacer o la posibilidad de seleccionar los miembros del grupo.

Para Vallerand y Ratelle (2002), los efectos más deseables se relacionan con la motivación intrínseca, con la regulación integrada y con la identificación. Entre sus consecuencias cognitivas destacamos la activación de procesos como el aprendizaje profundo (Lepper y Hendelung, 2000). Como efectos emocionales, Deci y Ryan (2000) señalan la aparición de menos sentimientos negativos y más positivos. A nivel conductual, los alumnos con esta motivación muestran una mayor libertad para la elección de la tarea y en el esfuerzo que van a realizar en ella (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos 2005; Walls y Little, 2005).

Por último encontramos una fuerte relación directa entre motivación y resultados, demostrándose que los estudiantes que consiguieron un mejor rendimiento



académico poseían una motivación intrínseca y unas formas más autodeterminadas de motivación extrínseca (Manassero y Vázquez, 2000; Vansteenkiste et al., 2005). La motivación intrínseca también se relaciona con los resultados positivos en la escuela, como el rendimiento académico, la creatividad, la comprensión y el gozo por la lectura, y el uso de estrategias para un aprendizaje significativo (Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009).

#### 1.4 La relación entre la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento

La motivación puede influir en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos (Schunk, 1991). Si un estudiante está motivado a aprender un tema, seguro que estará dispuesto a comprometerse con cualquier actividad que le ayude a mejorar todo lo relacionado con ese tema (Zimmerman y Martínez-Pons, 1992).

En cambio, cuando un estudiante no está motivado para el aprendizaje, no muestra ninguna aptitud necesaria en sus esfuerzos por aprender.

La relación recíproca que se establece entre la motivación y el aprendizaje, y la ejecución es un aspecto determinante. La motivación influye en el aprendizaje y en la ejecución, y lo que los estudiantes hacen y aprenden afecta a su motivación (Shunk, 1991). Meece (1991), afirmaba que los estudiantes motivados por el aprendizaje, están intrínsecamente motivados para continuar su aprendizaje una vez que ya han logrado sus metas iniciales.

En España han sido los trabajos de Pelechano (1973, 1977, 1989) los que han incidido en las relaciones entre la motivación y el rendimiento. Este autor parte de la

teoría de motivación de logro, de carácter conductista y emplea el cuestionario MAE de motivación y ansiedad, encontrando, en alumnos de bachillerato, relaciones entre motivación y rendimiento académico que oscilan entre .20 y .40.

Pelechano y Ayuso (1975) verifican que los alumnos de un nivel intelectual elevado presentan correlaciones menores entre motivación y rendimiento que los alumnos de nivel intelectual medio, lo que supone que el nivel intelectual modula el efecto compensatorio entre ambas variables.

Junto al cuestionario MAE, Pelechano (1989) incluye un registro de locus de control, externo o interno, en alumnos de EGB y Bachillerato, evidenciando los resultados que la autoexigencia apareció relacionada con el rendimiento en primaria ( $r = .23$ ) y en bachillerato ( $r = .30$ ); el locus de control interno se relacionó positivamente con el rendimiento ( $r = .32$ ) en el bachillerato y el locus de control externo lo hizo de manera negativa ( $r = -.34$ ).

Podemos determinar a raíz de los trabajos de Pelechano (1973, 1977, 1989) que los estudiantes que poseen mayores inquietudes por el estudio, es decir, interés, responsabilidad y autoexigencia, tienen un mayor rendimiento académico.

Navas, Sampascual y Santed (2003) observan que el factor de “autoexigencia de rendimiento elevado” del cuestionario MAE de Pelechano fue el que tuvo mayor poder predictivo ( $\beta$  entre .20 y .60) sobre el rendimiento académico.

Estudios más recientes como el de Fredricks (2013) destacan que para el logro de un mayor rendimiento académico, es importante el compromiso en los comportamientos dirigidos a aprender.

Los primeros estudios metaanalíticos sobre la relación entre motivación y rendimiento académico, establecen una relación comedida y consistente que se sitúa alrededor de .34 (Fraser, 1987; Walberg, 1981).

Desde una perspectiva cognitiva, Gottfried (1990) descubre que la motivación interna hizo una contribución significativa ( $\beta = .30$ ) a la explicación del rendimiento académico en primaria, separando el efecto de la motivación del nivel socioeconómico, rendimiento anterior y la inteligencia.

Covington y Omelich (1979, 1984) relacionan la motivación de atribución con el rendimiento académico, concluyendo relaciones más débiles entre las atribuciones y el rendimiento que desde la motivación de logro.

Montero y Alonso (1992) incluyen en un solo análisis de vías variables atribucionales y de la motivación de logro. El rendimiento académico se vio influenciado por la motivación para aprender (aspecto positivo) y el miedo al fracaso (aspecto negativo).

Diferentes estudios como los de Castejón y Navas (1992), Navas, Sampascual y Castejón (1991), Navas et al. (1992), Castejón, Navas y Sampascual (1993) evidencian unos resultados semejantes sobre la limitada influencia de la teoría atribucional sobre el rendimiento académico.

Las diferencias entre hombre y mujeres también se ven reflejadas en el patrón atribucional en el metaanálisis de Frieze, Whitely, Hanusa y McHugh (1982), quienes hallaron que las mujeres tienden a atribuir el fallo a la fortuna mientras que los hombres a la capacidad.

Las expectativas del profesor, remontándonos a trabajos de Rosenthal y Jacobson (1968), es otro de los factores que se relaciona con el rendimiento académico del alumno. Los resultados de Navas, Castejón y Sampascual (1991) afirman la importancia de las expectativas del profesorado en el rendimiento académico del alumno, incluso cuando se controlan aspectos como el rendimiento previo y la capacidad intelectual del alumno, de acuerdo a los resultados del metaanálisis de Dusek y Joseph (1983).

La ansiedad es otra variable relacionada con la motivación y el rendimiento. En una de sus primeras investigaciones Álvaro-Page (1990) revela que la ansiedad está influenciada por otros factores como la inteligencia.

Rodríguez-Espinar (1982) encuentra relaciones negativas y significativas mínimas en la mayoría de los casos, sin embargo, Pelechano (1973) halla relaciones positivas entre la ansiedad facilitadora del rendimiento y las calificaciones académicas en el bachillerato.

Para Álvaro-Page (1990) los alumnos con mayor nivel intelectual están menos afectados por la ansiedad sobre su rendimiento, pese a estudios como los de Spielberg (1973) donde esos alumnos también se vieron afectados negativamente por la ansiedad.

Valorando conjuntamente la relación entre ansiedad y rendimiento, podemos afirmar que la ansiedad tiene un efecto negativo moderado, que oscila por otras variables como la inteligencia o el autoconcepto.

Ackerman (2013) presenta un nuevo constructo, el compromiso con el ámbito académico. Este compromiso está relacionado con el rendimiento de forma no lineal, es decir, mayor rendimiento no va asociado a mayor compromiso.

Las claves para el éxito en la escuela son el compromiso con ella, la concentración en las tareas, la persistencia y el aprendizaje. Según Hattie (2009), la fórmula exacta está definida como rendimiento, más esfuerzo, más compromiso. Este mismo autor encuentra un efecto medio de  $d = .48$  ( $r = .24$ ) de la motivación sobre el rendimiento, basado en los seis metaanálisis realizados sobre los 327 estudios en los que participaron unos ciento diez mil estudiantes. El error estándar de la media fue moderado (.047) indicando cierta variabilidad entre los estudios.

Podemos establecer ciertas conclusiones sobre las relaciones entre la motivación y el rendimiento académico:

- El efecto específico de la motivación sobre el rendimiento tiene un valor moderado.
- El efecto de la motivación sobre el rendimiento es menor que el efecto de la inteligencia.
- La motivación de logro es la orientación teórica que mantiene una relación mayor con el rendimiento.
- El locus de control interno, el control del aprendizaje y la autonomía influyen positivamente en el rendimiento.
- Las atribuciones causales influyen de manera indirecta a través de otras variables.
- Las expectativas del profesor tienen efectos positivos sobre el rendimiento del alumno.

- Las alumnas realizan atribuciones causales al esfuerzo y a la suerte, los alumnos a la capacidad o a la falta de la misma.
- La ansiedad dificulta el rendimiento de forma moderada.
- El compromiso se relaciona de manera moderada pero sistemática con el rendimiento académico.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 2. El autoconcepto

### 2.1 Introducción

El autoconcepto del alumno es un factor relevante dentro de las variables motivacionales, ya que la orientación y las metas que nos proponemos, el modo de comportarnos e incluso la persistencia en nuestra conducta, dependen de lo que creemos que somos, es decir, del concepto que tenemos de nosotros mismos.

El autoconcepto o el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, hace que nos propongamos unas determinadas metas y que nos comportemos de una manera determinada.

La Psicología lleva ya mucho tiempo tratando el tema del autoconcepto, pero ha sido en la segunda mitad del siglo XX cuando ha adquirido cierta relevancia y se han multiplicado los estudios e investigaciones sobre este tema. Todavía no se han llegado a unas conclusiones firmes, pero sí es cierto que los docentes ya pueden planificar sus actuaciones de manera que no sólo se fijen en el aprendizaje, sino, también, en el equilibrio del desarrollo personal de los alumnos.

### 2.2 Definición, estructura y características

William James (1890) ya se ocupó del *self* (sí mismo) y distinguió en el hombre el “yo”, es el agente conocedor, que piensa y conoce, del “mi”, es el objeto conocido, sobre el que se piensa, lo que yo soy. En esta distinción también insistieron Burns (1979) y Damon y Hart (1982).

Para buscar una definición de autoconcepto, hemos de enfrentarnos a una gran variedad de términos y a una falta de unidad terminológica y conceptual (Sampascual,

2006). Los términos más frecuentemente utilizados son “autoconcepto” y “autoestima”. Algunos autores (Fleming y Courtney, 1984) separan estos dos términos incluyendo a la autoestima dentro del autoconcepto, o bien los consideran de manera separada, aunque estrechamente relacionada (Coopersmith, 1967). Otros autores usan ambos términos como sinónimos (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Coopersmith (1967) afirma que el autoconcepto consiste en las opiniones, hipótesis e ideas que un individuo tiene sobre sí mismo, mientras que la autoestima consiste en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo como resultado de la valoración que él mismo hace de su propio autoconcepto.

De igual forma, Klausmeier (1985) considera que el autoconcepto es la suma de las percepciones que una persona tiene de sí misma, mientras que la autoestima se refiere a la valoración que hace la persona sobre sí misma y es más emocional que el autoconcepto.

Algunas teorías recientes, han equiparado el autoconcepto con la autoeficacia (Pietsch, Walker y Chapman, 2003). Bandura (1986) define la autoeficacia como “los juicios que realizan las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar acciones requeridas para alcanzar los tipos de actuación designados” (p. 391). Pintrich y Schunk (2006) consideran que la autoeficacia se relaciona con algún tipo de meta, por lo que tiene un carácter más determinado y situacional.

Sin embargo, la posición más generalizada, por ejemplo Shavelson et al., (1976), es la de no distinguir entre conceptos, haciendo referencia al conjunto organizado de percepciones, sentimientos y creencias que el individuo tiene de sí mismo. Purkey (1970) afirmaba que el autoconcepto es un sistema complejo y dinámico de creencias, cada una con propio valor, que el individuo tiene acerca de sí mismo. Shavelson et al.



(1976), entendían el autoconcepto como las percepciones que una persona tiene sobre sí misma, que se forman a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente.

Damon y Hart (1982) distinguieron cuatro aspectos del autoconcepto: el yo físico (características personales, nombre, bienes materiales), el yo activo (conducta y habilidades personales), el yo social (características del individuo en cuanto miembro de un grupo) y el yo psicológico (creencias, actitudes, sentimientos, rasgos psicológicos y pensamientos). A lo largo de las etapas de la vida, varía la importancia de estos componentes. Así, en la educación infantil predomina el componente físico, en los primeros años de la escolaridad primaria, además del componente físico predomina también el activo. En la adolescencia, el componente social será el más importante y al final de la adolescencia será el componente psicológico el que constituya el núcleo capital.

Burns (1982) distingue tres componentes: cognitivo, emocional y conductual. El componente cognitivo está integrado por el repertorio de percepciones, ideas u opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo, independientemente de que sean verdaderas o falsas. El componente emocional se refiere a los sentimientos favorables o desfavorables que experimenta el individuo según la valoración que haga de sus propias características. Según Eisenstadt y Leippe (1994), esa valoración depende de cuál sea su concepción de “yo” ideal. El componente conductual es un componente activo que predispone a un comportamiento congruente con los componentes cognitivo y emocional.

Desde el punto de vista educativo es muy interesante el modelo ofrecido por Shavelson et al., (1976). Se trata de un modelo jerarquizado que integra cuatro

componentes, el académico, el social, el emocional y el físico (estos tres últimos no se integran en el autoconcepto académico).

El autoconcepto académico se estructura en función de la actuación del alumno y de sus logros como estudiante. El autoconcepto no académico se estructura en función de la percepción que el alumno tiene de sus cualidades físicas, de sus experiencias emocionales y de las relaciones que mantiene (compañeros, familiares o profesores).

Marsh, Trautwein, Ludtke y Koller (2008) demuestran que los estudiantes con bajo rendimiento académico aumentan su autoconcepto académico en unidades de apoyo mientras que disminuye en clases con mezcla de capacidades. A este estudio se le ha denominado “efecto gran pez en pequeño estanque” (*big-fish-little-pond effect*). Estos resultados han sido defendidos enérgicamente por Marsh y colaboradores (Marsh y Seaton, 2013; Seaton, Marsh y Craven, 2010) que los consideraban sólidos y fiables a pesar de algunas críticas como las de Dai y Rinn (2008).

Por lo tanto, para Sampascual (2007) y González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega y García (1997) el autoconcepto es una realidad organizada, con una estructura multidimensional, un ordenamiento jerárquico, que muestra estabilidad en sus dimensiones más generales e inestabilidad en las más específicas. Esta definición está relacionada con el modelo de Shalvelson et al. (1976) en el que demostraba que cuanto más general es la dimensión, mayor estabilidad mantiene, siendo al mismo tiempo una realidad aprendida con entidad propia diferenciada de otros constructos (Núñez, 1992; González-Pienda y Núñez, 1994).

Numerosos autores han señalado las características del autoconcepto (Purkey 1970, L'Ecuyer 1978, Rosenberg 1979, Shalvelson, et al., 1976). Aquí destacamos las siguientes:

- Es una realidad organizada ya que todas las experiencias se organizan en categorías y tienen un significado personal.
- Es multidimensional, el autoconcepto es global pero, poco a poco, se van diferenciando distintas facetas y dimensiones. Se van formando autoconceptos específicos, distintos entre sí y del autoconcepto general (Marsh y Shavelton, 1985).
- Es jerárquico, según su diferente nivel de generalidad.
- Tiende a ser estable, es decir, la percepción que los individuos tenemos de nosotros mismos permanece a lo largo de los años.
- Es una realidad aprendida ya que el autoconcepto se aprende y modifica a través de las experiencias de éxito y fracaso en las tareas a las que se enfrenta la persona.

### 2.3 Autoconcepto y rendimiento escolar

La conducta hacia unos determinados objetivos es dirigida y activada por el autoconcepto. Hay una relación entre el autoconcepto del individuo y su conducta, ya que la activación de la conducta no se produce de una manera global, sino canalizada dentro de cada una de las dimensiones que integran el autoconcepto general. Es indudable la estrecha relación entre el autoconcepto de un individuo y el rendimiento que consigue en las tareas relacionadas con el mismo.

Purkey (1970) afirmaba que los alumnos con un elevado autoconcepto tienen más posibilidades de triunfar en la escuela. Las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico sigue siendo un tema polémico. Machargo (1989) afirma que el análisis de las relaciones entre estas dos variables es uno de los principales objetivos de los investigadores. Este autor, basándose en investigaciones de Purkey (1970), Burns (1979), Wylie (1979) y Silvernail (1981), entre otros, dice que se puede concluir la existencia de una correlación positiva y significativa entre ambas variables.

De todo lo expuesto con anterioridad, se desprende que el autoconcepto influye en el rendimiento escolar, pero es muy importante conocer la dirección de causalidad entre ambas variables.

Núñez y González-Pienda (1994) afirman que los investigadores llegan a una conclusión u otra dependiendo de cuándo se hizo el trabajo, del tipo de diseño utilizado y de las estrategias de análisis y clase de instrumentos empleados. Skaalvik y Hagtvet (1990) diferencian cuatro explicaciones distintas sobre el problema de la relación causal entre autoconcepto académico y rendimiento escolar:

- El rendimiento determina el autoconcepto, es decir, las experiencias escolares de éxito o fracaso influirían significativamente sobre la autoestima y el autoconcepto.
- El autoconcepto determina el rendimiento, es decir si un alumno tiene un autoconcepto bajo se orientará a tareas de escaso esfuerzo e implicación.
- El autoconcepto y el rendimiento se influyen y determinan mutuamente, es decir para tener un buen rendimiento es necesario que el alumno tenga un concepto positivo de su valía para el trabajo escolar.

- Tanto el autoconcepto como el rendimiento están causados por otras variables, ya sean personales o ambientales, académicas o no académicas.

Es indudable que ha habido distintas explicaciones para determinar la causalidad entre autoconcepto y rendimiento escolar. Las investigaciones no permiten zanjar la polémica. Así, trabajos como los de Marsh (1990), confirman que es el autoconcepto el que determina el rendimiento. Otros, como los de Chapman y Lambourne (1990), apoyan lo contrario, es decir, es el rendimiento escolar el que determina el autoconcepto. Skaalvik y Hagtvet (1990), prueban que la relación es recíproca. Sampascual, Navas y Castejón (1994) afirman que los alumnos que tienen un rendimiento anterior alto y satisfactorio, tienen un autoconcepto más positivo, mejores expectativas, mejores calificaciones y realizan más atribuciones adaptativas que los que tienen un rendimiento anterior bajo.

En el aprendizaje y en el rendimiento escolar, el hecho de que intervengan muchas variables explica los resultados contradictorios en las investigaciones. Es la conjunción de todas las variables lo que determina la eficacia en el aprendizaje y el rendimiento.

Algunos autores, como Valentine, DuBois y Cooper (2004), usaron la técnica del metaanálisis para determinar la influencia del autoconcepto específico en el rendimiento de los alumnos, obteniendo unos resultados que demostraban el efecto mutuo y recíproco entre ambas variables.

Eccles (2005) afirma que la relación entre el autoconcepto y el rendimiento produce unos efectos recíprocos que dificultan la verificación de los trabajos.

De todo ello, se desprende la razón por la cual cada vez más autores apoyan la bidireccionalidad de las relaciones entre el autoconcepto y el propio rendimiento

(García, et al, 1998; González-Pienda, et al, 1997; Helmke y Van Aken, 1995; Núñez y González-Pumariega, 1998; Skaalvik y Hagtvet, 1990).

El autoconcepto del niño se va formando a través de las influencias de padres y familiares, en primer lugar, y, posteriormente, de amigos, compañeros y profesores. Según Beltrán (1984), en la formación del autoconcepto hay dos determinantes principales: las reacciones de los demás (padres, amigos, maestros y profesores) ya que nuestro autoconcepto está formado en parte por lo que pensamos que los demás piensan de nosotros y la comparación con los demás, ya que la percepción de uno mismo se cuantifica cuando nos comparamos con otros.

Coopersmith y Feldman (1974) señalan que hay tres condiciones necesarias para que el alumno consiga desarrollar un concepto positivo de sí mismo:

- Aceptación. El alumno ha de ser aceptado por el profesor, prestándole apoyo en sus momentos complicados y aprendiendo lo que es y lo que puede hacer.
- Existencia de límites y directrices claramente definidos, que indiquen las expectativas que tiene el profesor respecto del alumno.
- Trato respetuoso del profesor al alumno, de forma que éste valore positivamente si percibe que el profesor lo estima y lo respeta.

Rogers (1969, 1983) se ocupó extensamente de las condiciones necesarias para facilitar un desarrollo positivo del autoconcepto de los alumnos. Glover y Bruning (1987) recogieron algunas ideas de Rogers:

- Suministrar a los estudiantes amplias oportunidades para participar en clase, expresando sus propias opiniones en un ambiente libre de amenazas y que suministre seguridad y apoyo.

- Permitir oportunidades para la expresión de los sentimientos y que los alumnos puedan expresar sus emociones, y no sólo sus pensamientos.
- Crear una atmósfera de aceptación en clase, separando, por parte de los profesores, por un lado a la persona y, por otro, los actos de esa persona.
- Establecer reglas claras de conducta, comunicándoselas a los alumnos informándoles también qué se espera de ellos.
- Insistir en actividades que tienen probabilidades de conducir al éxito para que el alumno cuente con el impulso necesario para comprometerse en sus tareas escolares.

#### 2.4 Algunos problemas emocionales relacionados con la motivación y el autoconcepto: La ansiedad y la indefensión aprendida

La motivación en el aula es un problema difícil y complicado. Junto a alumnos que se esfuerzan por alcanzar el éxito, nos encontramos con otros que no tienen ninguna motivación para el aprendizaje adoptando una actitud meramente ausente. Covington (1992) nos describe las consecuencias negativas de los alumnos que están motivados para evitar el fracaso. Son alumnos que atribuyen sus tropiezos a su falta de capacidad, tratan de protegerse más que de aprender y realizar tareas, incluso dedican más tiempo a las vivencias de su preocupación que a la realización de tareas o a estudiar los contenidos.

El profesor, a menudo, puede observar estas situaciones y reconducirlas. Sin embargo, hoy en día, dada la complejidad de nuestra sociedad, estos problemas no sólo no se reconducen, sino que se agravan. A este hecho contribuyen factores como los

sistemas educativos actuales (educación obligatoria hasta los 16 años) o la variedad de incentivos y estímulos que ofrece la vida ordinaria y que son ajenos e incompatibles con el aprendizaje escolar.

Un problema emocional importante en todos los ámbitos del ser humano es la existencia de la ansiedad y de la indefensión aprendida.

Podemos definir la ansiedad como un estado de fuerte tensión emocional caracterizado por ser una vivencia subjetiva de fuerte miedo o preocupación. Esta sensación suele ir acompañada de manifestaciones orgánicas como el sudor en las manos, respiración entrecortada o aceleración del ritmo cardiaco.

Freud (1935) distinguió entre la ansiedad real y la ansiedad subjetiva. La primera se percibe como una amenaza contra el propio bienestar físico, mientras que la segunda surge cuando la persona percibe la situación como una amenaza para su autoestima como resultado de un fracaso.

Spielberg (1966) distinguió la ansiedad como rasgo, es decir una característica estable de la personalidad para sentirse amenazado por alguna situación no especialmente dañina y la ansiedad como estado, que es una reacción transitoria ante una situación concreta y en un momento determinado.

No podemos determinar una causa específica de la aparición de la ansiedad en los estudiantes. Es más bien una confluencia de factores, como situaciones en las que el alumno anticipa la llegada de un fracaso o momentos de transición o de cambio ya sea personal o situacional.

Respecto a los efectos de la ansiedad, Gaier (1952) afirmó que los alumnos ansiosos estaban más ocupados de pensar en sí mismos que en prestar atención a las



actividades de aprendizaje. Davidson y Sarason (1961) descubrieron que los alumnos con mucha ansiedad se mostraban inseguros, desinteresados por las labores escolares. Sin embargo, existen otras investigaciones con resultados contradictorios. Así, Ausubel (Ausubel, 1968; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) afirma que los alumnos muy ansiosos presentan una motivación por encima del promedio, pero esa alta ansiedad hace que se produzca un efecto perturbador en algunas situaciones de aprendizaje.

En términos generales, la relación entre ansiedad y rendimiento escolar es negativa, aunque compleja y con puntualizaciones. Por ejemplo, esa relación es curvilínea, es decir, un poco de ansiedad es positiva pero cuando supera cierto límite incrementa la inseguridad y el miedo al fracaso. Otra puntualización a destacar es que la relación negativa entre ansiedad y rendimiento escolar es mayor en unas materias que en otras. Ausubel (Ausubel, 1968, Ausubel, et al., 1978) señala que la ansiedad elevada facilita el aprendizaje mecánico. Dusek (1980) presenta unos datos en los que se establece una correlación negativa entre ansiedad y rendimiento en el aprendizaje, siendo igual en los varones y en las mujeres y mayor en los niveles educativos elementales que en los superiores.

Cabe preguntarse cómo podemos reducir la ansiedad de los alumnos. La mejor respuesta, sin duda, es mejorando el autoconcepto del alumno, pero para eso es necesario que éste se sienta aceptado y valorado. Ahí es cuando intervienen los padres, aceptando al hijo tal y como es. El papel de la familia es fundamental junto con el de los profesores en el aula, que también pueden ayudar a los alumnos ansiosos a reducir sus niveles de ansiedad. Woolfolk (1987) señaló algunas orientaciones para el control de la ansiedad en el aula como el uso con cuidado de las situaciones de competición, evitar que los alumnos ansiosos se enfrenten a grandes grupos, dar a los alumnos instrucciones claras, evitar la falta de tiempo o eliminar algunas de las presiones de los exámenes.

Las actitudes y vivencias emocionales son aprendidas, no sólo en el aula sino también en la vida ordinaria. Ello da lugar a que el alumno en determinadas ocasiones ni siquiera intente alcanzar un objetivo porque cree que sus esfuerzos no pueden conducir al éxito. La indefensión aprendida (*learned helplessness*), se aprende cuando los sujetos llegan a tener la creencia de que no hay ninguna relación entre su conducta y los resultados que se derivan de ella (Meier y Seligman, 1976; Seligman, 1975). El alumno que a diario se esfuerza y no encuentra ninguna recompensa, pierde la fe en la eficacia de su acción para alcanzar los objetivos deseados, su motivación desaparece (Burón, 1994).

Seligman (1975) defiende la hipótesis de que los hombres y los animales podemos aprender que no existe relación entre nuestra conducta y los resultados que se obtienen. Cuando hagamos lo que hagamos no lleguemos al objetivo, perderemos la motivación por completo. Perderemos la fe en nuestra propia acción e incluso nos sentiremos indefensos.

Esta indefensión debe ser tenida en cuenta por los profesores, ya que es muy frecuente en el aula. Dada la complejidad que representa la adolescencia, los psicólogos educativos deberían de tener una atención preferente a este tipo de situaciones ya que la posibilidad de caer en depresión es muy alta. Los estudiantes con tendencia a la depresión deben recibir la ayuda correspondiente para que puedan experimentar pequeños éxitos y deben de conocer de antemano cuáles son los criterios de evaluación y los niveles de desempeño necesarios para alcanzar el éxito. Así, éste será predecible y no dependerá de la suerte o de otras variables que no pueda controlar el alumno (Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1994).

### 3. Teorías de orientación a meta

#### 3.1 El papel de las metas y de la orientación a meta

##### 3.1.1 Perspectiva histórica sobre las necesidades y metas

Las metas son las representaciones cognitivas actuales del constructo “energía natural” que tiene un largo pasado en Psicología, especialmente en la psicología de la motivación. La raíz latina de la palabra *motivo* significa “moverse” y la mayoría de las teorías motivacionales proponen constructos tales como instinto, impulso, hábito, necesidades o metas que proporcionan el “motor” que mueve a actuar a los organismos.

Aunque el constructo necesidad ha caído en desgracia dada la actual corriente cognitiva, representa las mismas funciones energizantes y directivas en las primeras teorías de la motivación que tienen las metas en los modelos cognitivos actuales. La taxonomía de Murray (1938) de las necesidades y su teoría general se solapan en buena medida con algunas teorías actuales sobre las metas, así que nos centraremos en su teoría de las necesidades.

Es importante señalar que Murray era doctor en Bioquímica, no en Psicología. No obstante, dado su interés en generar una teoría general del comportamiento, se centró en individuos normales en entornos cotidianos, a diferencia de lo que hacía la mayoría del trabajo clínico de la tradición psicoanalítica (Hall y Lindzey, 1978). No resulta sorprendente que su teoría tenga un claro cariz biológico y que muchas de sus necesidades tengan un formato decididamente psicoanalítico.

Murray (1938) creía que las necesidades constan de dos aspectos fundamentales: un aspecto direccional o cualitativo, que especifica los objetos que satisfarán la necesidad, y un aspecto energético o cuantitativo, que incide en la frecuencia, intensidad

y duración del comportamiento. Hemos de destacar que todas las necesidades tienen su base en el sustrato fisiológico del cerebro, pero no son sólo necesidades viscerogénicas de aire, agua o comida. Más importante, sin embargo, desde el punto de vista motivacional, es que las necesidades proporcionan la “fuerza” de todo comportamiento, incluyendo la percepción, el pensamiento, la regulación, la voluntad (la “conación”, de acuerdo con la terminología de Murray) y la acción. Se asume que las necesidades operan según el clásico principio homeostático que afirma que las necesidades no satisfechas generan tensión, lo que conduce a un comportamiento de aproximación / evitación para liberar la tensión y satisfacer la necesidad.

Murray enumera las 20 necesidades que se supone que dirigen el comportamiento a lo largo de toda la vida. Estas necesidades incluyen características estables personales que se extienden más allá del plano físico e implican disposiciones psicológicas para perseguir ciertos tipos de metas o actividades. En el contexto escolar, las necesidades de logro y comprensión serían las más importantes.

El modelo de Murray proponía que las necesidades pueden ser evocadas por procesos internos del individuo, pero parecen estar más ligadas a las presiones ambientales de la situación. Destacó la importancia, no sólo de cartografiar las necesidades del individuo sino también, de las presiones ambientales en medio de las que éste vive (Hall y Lindzey, 1978).

Murray distinguió también dos tipos de presiones ambientales: alfa y beta. Las presiones alfa representan la “realidad objetiva” del contexto ambiental, tal y como sería definido por otros, incluyendo a los investigadores. Las presiones beta se refieren a la percepción y construcción del contexto idiosincrático del individuo.

Linnenbrink y Pintrich (2002) han aplicado esta idea de las presiones alfa y beta a las características que las metas generan en el ambiente (contexto) y su interacción con las metas personales de los individuos.

Murray propuso que las necesidades individuales y las presiones ambientales interactuaban siempre y que era necesaria una unidad de análisis más molar que estableciera vínculos entre las necesidades y las presiones del ambiente, para lograr una visión menos fragmentaria del comportamiento. Veía la necesidad de integrar las necesidades y las presiones en una unidad de análisis que denominó tema (*thema*). Este tema representaba las necesidades individuales, las presiones situacionales que las desencadenaron y los resultados de la interacción de necesidades y presiones ambientales (Hall y Lindzey, 1978). Es importante señalar que el constructo de tema es increíblemente similar a las visiones actuales del constructo persona-en-situación de la psicología interactiva (Magnusson, 1990; Pintrich, 2000a), a los esquemas de episodios comportamentales de la teoría de metas (Ford, 1992) y a la persona operando con herramientas mediacionales (Wertsch y Tulviste, 1992) desde la perspectiva vigotskiana. Todos estos enfoques intentan crear unidades de análisis más amplias insertando al individuo en el contexto.

De acuerdo con Murray, la tarea del psicólogo era describir y comprender los temas que definían la vida del individuo. Para lograr esta tarea, desarrolló el TAT (Test de Apercepción Temática), en el que se pedía a los individuos que reaccionaran a una serie de dibujos ambiguos, elaborando una historia sobre lo que pensaban que estaba sucediendo en cada uno de esos dibujos. El TAT ha sido posiblemente el instrumento más utilizado hasta los años setenta para medir la motivación, aunque fue adaptado y se usó sobre todo para medir sólo tres necesidades: logro, afiliación y poder, puesto que las teorías de McClelland (1961) y Atkinson (1964) desbancaron a la de Murray.

*Jerarquía de necesidades de Maslow*

La teoría de Maslow (Maslow, 1954) surgió a partir de su interés en desarrollar una “tercera vía” en Psicología que no estuviera basada en estudios clínicos de neurosis y psicopatologías (psicología psicodinámica) o en estudios de sujetos no humanos (psicología conductual), sino en el crecimiento y desarrollo normal del ser humano.

Maslow creía que la clasificación de los motivos individuales y los intentos de desarrollar taxonomías exhaustivas que incluyeran todas las necesidades (como Murray y McDougall habían hecho) tenía un escaso valor teórico (Heckhausen, 1991).

Desarrolló una lista de necesidades que clasificaba todas las necesidades en cinco grupos generales y, lo que es más importante, afirmó que estos cinco grupos estaban organizados jerárquicamente de acuerdo a su importancia para el desarrollo humano.

Las necesidades que se encuentran en la parte superior de la jerarquía, como la autorrealización, son las más importantes para el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, estas necesidades superiores no pueden satisfacerse si no están satisfechas las inferiores (necesidades carenciales), como las necesidades fisiológicas y de seguridad. Si hay conflicto entre dos necesidades prevalece la inferior.

Estas necesidades funcionan, en buena manera, del mismo modo en el que operaban las necesidades de Murray para influir en el comportamiento. Una necesidad insatisfecha genera un comportamiento que tiene como objeto saciar dicha necesidad. Una vez que queda satisfecha, se logra la homeostasis y, por tanto, no se necesita ya más el comportamiento. Desde luego, Maslow destacó que el ambiente también juega un papel, aunque su modelo de necesidades no es interaccionista como el modelo de interacción necesidades - presiones - tema de Murray (1938). Para Maslow el ambiente

proporciona las oportunidades para satisfacer las necesidades. Si el ambiente no permitiera que se satisficieran las necesidades, el crecimiento y el desarrollo no tendría lugar del modo más propedéutico.

La importancia de abordar los problemas de violencia escolar que amenazan no sólo seguridad de los chicos, sino también la de los profesores y demás plantilla de las escuelas encajarían en la jerarquía de Maslow, puesto que las necesidades de seguridad están en el segundo nivel. Sin que consigan las de este nivel –segundo-, niveles más altos que incluyen necesidades tales como la autoestima y autorrealización no pueden ser satisfechas.

El constructo “necesidades”, tal como ha sido utilizado por estos modelos, presenta una serie de problemas conceptuales. En primer lugar, parece difícil desarrollar una lista de necesidades manejable que tenga poder predictivo y cumpla con el principio de parsimonia. La lista de Maslow (1954) parece ser demasiado larga y compleja, mientras que las de McClelland (1961) parece ser demasiado corta como para explicar todo el comportamiento humano. Este mismo problema se produce en la investigación sobre “instintos”, en tanto en cuanto los instintos representan deseos no aprendidos o impulsos que todo el mundo tiene (Weiner, 1992).

Además, la lógica de usar necesidades e instintos para explicar el comportamiento es tautológica. El uso más frecuente del constructo, como mecanismo explicativo, es observar una determinada conducta y entonces inferir que la persona debe tener una necesidad que le lleve a realizar ese comportamiento.

De este modo, casi todas las conductas pueden ponerse en relación con una necesidad considerándose la causa de tales comportamientos y, a su vez, cuando alguien tiene esas necesidades, éstas serían las responsables de que se manifestaran esas

conductas. Es una lógica circular y no proporciona una explicación real del comportamiento. El constructo de *necesidad* no se utiliza apenas en la investigación actual. Sin embargo, hay teorías sociocognitivas que retoman las necesidades como metas, lo que representa un avance en los modelos tradicionales de necesidades.

### 3.1.2 Perspectivas sociocognitivas actuales sobre las metas

M. Ford (véanse Ford, 1992; Ford y Ford, 1987; Ford y Nicholls, 1991) ha propuesto su Teoría de los Sistemas Motivacionales (MST) como un modelo general de motivación del comportamiento. La MST es una teoría integradora que intenta organizar los diversos constructos motivacionales de varias teorías en un solo modelo que es *“compatible, en general, con las teorías de motivación existentes y que no intenta sustituirlas”* (Ford, 1992, p.11).

El modelo se basa en los sistemas vivos de Ford (Ford, 1987; Ford y Ford, 1987), que representa un modelo organísmico-contextual del desarrollo humano (Lerner, 1986). Este marco teórico se centra en el individuo como unidad de análisis, pero lo injerta en los contextos biológicos, social y ambiental, que son cruciales para el desarrollo.

Ford propone una sencilla fórmula matemática que intenta representar todos estos factores en un modelo. La fórmula para describir un funcionamiento eficaz de la persona en contexto es:

Logro o competencia = (Motivación x Habilidad) / Biología x Ambiente  
(entornos sensibles)

Esta fórmula propone que *“el logro y la competencia son el resultado de una persona motivada, que dispone de las habilidades necesarias y es biológicamente capaz*



*de interactuar con un entorno sensible*” (Ford, 1992, p. 70). La *habilidad* representa tanto las diversas funciones cognitivas y de procesamiento de información como las conductas necesarias para realizar una acción competentemente. La *biología* se define como las capacidades físicas y biológicas de la persona que pueden mejorar o dificultar la ejecución de la tarea. El *ambiente*, un entorno sensible, incluye los diferentes contextos (casa, escuela, comunidades de las que se forma parte, etc.) en los que se mueven las personas, que deben proporcionar oportunidades que favorezcan el desarrollo.

El modelo intenta proporcionar una teoría general de la motivación y considera que la motivación es “*un fenómeno psicológico, orientado al futuro (anticipador) y evaluador (más que instrumental)*” (Ford, 1992, p. 248). Esto significa que la motivación proporciona la energía y la dirección del comportamiento, así como una evaluación de éste decidiendo si debe continuar o cesar, mientras que otros componentes cognitivos y comportamentales proporcionan los medios para que se produzca la acción. Hay, por tanto, tres componentes principales de la motivación:

$$\text{Motivación} = \text{Metas} \times \text{Emociones} \times \text{Creencias de agencialidad personal}$$

Este modelo triárquico de la motivación asume que las metas, las emociones y las creencias de agenciabilidad personal interactúan para determinar la motivación. La fórmula matemática con términos multiplicativos implica también que si falta alguno de estos componentes, los individuos no estarán motivados.

El contenido de la meta se refiere a las consecuencias deseables o indeseables de una meta concreta. Se evaluaría preguntando a los individuos qué quieren, qué intentan conseguir y por qué hacen algo (Ford, 1992). Ford ha clasificado los contenidos de las

metas en una taxonomía que incluye 24 categorías generales. Las 24 categorías representan clases de metas en un nivel de análisis bastante abstracto.

Esta taxonomía de metas se solapa, en buena medida, con la taxonomía de Murray de las necesidades, pero Ford sugiere que su taxonomía no es tautológica como la de Murray, porque distingue metas de patrones de comportamiento que pueden ser generados por las metas. Además, la taxonomía de Ford enfatiza más lo sociocognitivo, mientras que la de Murray tenía carácter psicodinámico. Por último, Ford sugiere que su taxonomía y las metas que enumera en ella son más específicas y menos globales que las de Murray, que representa una lista de metas más completa que las cinco necesidades de Maslow.

Hay, además, otros aspectos que señalar en la taxonomía de Ford. En primer lugar, no considera que exista una jerarquía entre las metas que incluye en su clasificación.

En segundo lugar, Ford afirma que el comportamiento está habitualmente guiado por múltiples metas a la vez, de modo que la activación de una de ellas no impide la activación de otras. Finalmente, las 24 metas pueden combinarse en unidades mayores o “temas” que representan la mezcla de varias categorías de metas.

La taxonomía consta de dos categorías principales: metas intrapersonales, que reflejan consecuencias deseadas para el propio individuo, y metas que representan los resultados deseados respecto a las interacciones de la persona con su entorno. Dentro de las primeras destacan tres tipos: afectivas, cognitivas y de organización subjetiva.

Las metas afectivas se refieren a sentimientos y emociones que las personas desean sentir o evitar, por ejemplo, el entretenimiento, la tranquilidad, la felicidad, las sensaciones corporales y el bienestar físico.

Las metas cognitivas incluyen cuatro tipos, exploración, comprensión, creatividad intelectual y autoevaluaciones positivas.

Las metas de organización subjetiva representan una compleja mezcla de estados afectivos y cognitivos, destacando las metas de unidad y las de trascendencia.

El segundo gran grupo de metas son las que representan los resultados deseados respecto a las interacciones de la persona con su entorno. Destacamos tres grupos, metas de relaciones sociales auto-assertivas (individualidad, autodeterminación, superioridad y adquisición de cargos), metas de relaciones de integración social (pertenencia, responsabilidad social, equidad y provisión de recursos) y metas de tarea (dominio, creatividad de la tarea, dirección, ganancias materiales y seguridad).

Teniendo en cuenta este concepto de metas múltiples, M. Ford considera que existen jerarquías de meta, que ayudan al individuo a establecer prioridades y a coordinar las metas que suscite una determinada situación. Además, Ford señala que puede haber conflicto y coherencia de metas en estas jerarquías.

Ford ha utilizado esta teoría para explicar la conducta en muchos dominios, no sólo en los escolares y los de logro. Wentzel (1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1992, 1993, 1994, 1996, 1999, 2000) ha sido la mayor responsable a la hora de explicar cómo el enfoque del contenido de las metas puede aplicarse a la comprensión de la ejecución y el logro, en contextos escolares y académicos.

El enfoque del contenido de la meta afirma que las metas pueden emanar del individuo o del contexto y que, incluso aunque el individuo pueda perseguir ciertas metas a lo largo del tiempo, es el contexto social el que define también dichas metas Wentzel (1999, 2000).

Wentzel (1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1993, 1996), examinando el papel de varias metas sociales en el rendimiento social, ha demostrado que los estudiantes con alto nivel de rendimiento (notas altas) mantienen metas de dominio y aprendizaje, pero también dicen perseguir, con frecuencia, metas sociales, tales como ser responsables y buscar la aprobación de los demás. Por el contrario, los estudiantes con bajo rendimiento (notas bajas) no se diferencian de los que tienen un buen rendimiento en el nivel de respaldo de las metas académicas, sino en que afirman perseguir, mucho menos que ellos, metas sociales como ser responsable y buscar la aprobación de los demás (Wentzel 1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1993).

Wentzel se ha interesado también en estudiar cómo otras metas, diferentes a las metas de logro influyen en el aprendizaje y en el rendimiento académico. A diferencia de ella, Urdan y Maehr (1995) han explorado cómo los estudiantes pueden perseguir metas de logro por razones sociales. Consideran que es necesario ampliar la teoría de metas e ir más allá de las metas de aprendizaje / dominio y las de rendimiento / ejecución, así como tener en cuenta las metas sociales que pueden llevar a generar metas de logro. En su modelo, estas metas sociales, proporcionan el *impulso* para el logro y también el modo en el que los estudiantes intentan aproximarse o evitar el logro.

Wentzel (1999, 2000) ha propuesto tres modelos para explicar cómo la persecución de metas sociales puede relacionarse con las metas académicas y los logros. El primer modelo considera que metas sociales y las académicas son complementarias, por lo que se persiguen de manera relativamente independiente, con efectos también independientes.

En el segundo modelo, las relaciones son evolutivas: las metas sociales promueven las académicas, lo que se traduce en logro. En este caso, el desarrollo

temprano de la metas sociales y su consecución son precursores importantes de desarrollo de las metas académicas.

Por último, el tercer modelo es jerárquico. Las metas sociales conducen a las académicas y, a su vez, las académicas llevan a las sociales (Wentzel, 1999, 2000). El desarrollo y la interacción de estas jerarquías de metas será también un aspecto central en la investigación futura sobre los vínculos entre las metas sociales y académicas en contextos escolares.

Las 24 categorías representan el contenido de las metas que los individuos intentan lograr en diferentes situaciones. Más allá del contenido de la meta, M. Ford (1992) también propone diversos métodos o estilos que las personas utilizamos para conceptualizar una meta. Dentro de cada situación, lo que domina *episodio de comportamiento*, se dan diversas estrategias de establecimiento de metas que las personas podrían utilizar para representar el contenido de las 24 metas. Ford señala que la fijación de una meta que alinee una meta de dominio (o de ejecución en una etapa específica) con otras metas, tales como las de ganancias materiales, responsabilidad social o adquisición de recursos, puede facilitar la ejecución. La idea básica es que las metas múltiples que estén alineadas y no entren en conflicto entre sí pueden tener un efecto sinérgico en el comportamiento (Wentzel, 1999, 2000).

Ford (1992) propone que hay orientaciones a meta más generales, como estilos de personalidad que aparecen en distintas situaciones y episodios de comportamiento. Hay varios tipos de orientación a meta en su modelo. Por ejemplo, Ford y Nichols (1991) establecieron tres dimensiones generales en las que los individuos pueden inferir en cuanto a su orientación a metas.

La primera dimensión es el estilo *activo-reactivo*, en donde la orientación activa se refiere a aquellos individuos que se implican más en la iniciación, dirección y planificación del comportamiento; en contraposición al estilo reactivo, en el que el comportamiento está, en mayor medida, en función de las características situacionales del contexto.

El estilo de *aproximación-evitación* describe a aquellos que tienden a conceptualizar el contenido de la meta aproximándose a las consecuencias deseadas, en lugar de evitar las consecuencias no deseadas.

El último de los estilos de Ford y Nichols (1991) es el de *mantenimiento-cambio*, que se refiere a la gente que busca activamente mantener sus metas y su comportamiento, frente a aquellos que buscan continuamente cambiar y mejorar los niveles de sus metas y cambiar ellos mismos.

Ford (1992) señala que otros investigadores han introducido otros tres tipos de estilos de orientación a meta. En primer lugar, Winnell (1987) y muchos psicólogos clínicos hablan de una orientación afrontamiento-crecimiento. Una segunda orientación general es la “acción *versus* estado” de Kuhl (1985, 1992). Kuhl ha investigado esta orientación general en un cierto número de estudios realizados en contextos académicos, de organizaciones y clínicos.

El último tipo de orientación a meta que menciona Ford es la orientación general hacia el dominio de la tarea-hacia el aprendizaje, como opuesta a la orientación ego-ejecución-orientación a la habilidad (Ames, 1992a; Dweck y Leggett, 1988; Nichols, 1984).

En resumen, un enfoque basado en el contenido de las metas ofrece un modelo completo de la motivación humana cuando las creencias de agencialidad personal y las emociones están incluidas en el modelo.

Ford (1992) ha propuesto una serie de principios basados en su teoría. Hay 17 principios generales que se aplican a todas las situaciones, incluyendo la motivación de los estudiantes en clase, pero su teoría puede utilizarse también para motivar a individuos en contextos laborales, para promover la responsabilidad social y el cuidado de los demás, conducirlos así hacia una vida generalmente sana y emocionalmente satisfactoria. Hay una afirmación general que subyace a estos principios. La facilitación y no el control debería ser la idea que guiará cualquier intento de motivar personas.

La facilitación debería centrarse en las metas del individuo, en la agencialidad personal y en las emociones, y no en el control directo del comportamiento. Consiguientemente, estrategias de control elevado como amenazas, castigos severos, recompensas controladoras y la competición forzosa pueden tener efectos positivos a corto plazo, pero a largo plazo, cuando se usan repetida o continuamente estos tipos de estrategias de control directo, pueden tener consecuencias negativas. Ford (1992) sugiere que las estrategias motivacionales que pueden facilitar la consecución de las metas, que incrementan las creencias de agencialidad de las personas y generan emociones positivas, son las más eficaces a lo largo y tienen efectos más duraderos.

1. *Principio de funcionamiento unitario.* Este principio, afirma que la unidad de análisis es la *persona completa*. Las intervenciones motivacionales necesitan tener en cuenta lo que el individuo trae a la situación, en relación con su historia personal y evolutiva.

2. *Principio del triunvirato motivacional.* Hace referencia a que el comportamiento está influido por estos tres constructos motivacionales que interaccionan entre sí: metas, creencias de agenciabilidad personal y emociones.
3. *Principio del entorno sensible.* Este principio se refiere a la naturaleza del entorno que crea el profesor, un entorno que debe ser sensible al individuo.
4. *Principio de activación de la meta.* Este principio es básico en toda la teoría de meta (Locke y Latham, 1990; Maehr y Braskamp, 1986) y se refiere a la necesidad de activar una meta relevante para completar una tarea.
5. *Principio de saliencia de la meta.* Más allá de activar simplemente metas relevantes, los profesores deberían asegurarse de que las metas que se activan sean claras, atractivas y presentadas de modo que los estudiantes comprendan lo que necesitan para alcanzarlas.
6. *Principio de metas múltiples.* Este principio destaca la idea de que el comportamiento puede estar relacionado con múltiples metas, y, de hecho, los estudiantes que tienen más éxito en los contextos escolares (al menos en término de obtener notas altas) persiguen, con más probabilidad, alcanzar metas múltiples, especialmente metas de responsabilidad social (Wentzel, 1989; 1991a 1991b).
7. *Principio de alineación de metas.* Complementa al principio de metas múltiples y se refiere a la importancia de tener metas alineadas, es decir, que no entren en conflicto unas con otras.
8. *Principio de feedback.* Este principio, básico para todas las teorías motivacionales y la mayoría de las teorías psicológicas, afirma que proporcionar feedback relevante es crucial para lograr un progreso continuo hacia la meta. El



- feedback aporta información que puede usarse para juzgar el progreso, corregir errores y redirigir los esfuerzos.
9. *Principio de estándares flexibles.* Se refiere a la idea de que todas las personas deberían tener fijados estándares (niveles de logro) flexibles y adaptativos cuando se evalúa su trabajo o progreso.
  10. *Principio de desafío óptimo.* Este principio aparece también en la mayoría de las teorías de la motivación (Bandura, 1986; Berlyne, 1960; Csikszentmihalyi, 1975; Deci y Ryan, 1985; White, 1959) y se refiere a la necesidad de proporcionar tareas difíciles y desafiantes, pero que no estén fuera del rango de competencia del individuo (la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky).
  11. *Principio de la evidencia directa.* Es uno de los más importantes e interesantes para los profesores, considerando el interés actual de las programaciones escolares en desarrollar programas que incrementen la autoestima general. Básicamente, sugiere que las intervenciones deberían centrarse directamente en un problema específico de agencialidad personal, más que hacerlo en tópicos vagos y generales sobre cómo construir la autoestima y crear o estimular la confianza.
  12. *Principio de realidad.* Este principio se sigue del anterior. M. Ford (1992) sugiere que, en muchos casos, una intervención motivacional dirigida a la agencialidad personal, las metas o las emociones puede no ser suficiente para modificar el comportamiento.
  13. *Principio de activación emocional.* Al igual que otros principios se refieren a la importancia de activar metas relevantes y creencias de agencialidad personal, éste sugiere que la activación de las emociones adecuadas facilitará la motivación.

14. *El principio “hazlo”*. Destaca la importancia de lograr que las personas se impliquen y realicen una conducta deseada, especialmente cuando se tiene mucha dificultad en comenzar la actividad.
15. *Principio del cambio progresivo en vez de transformador*. Afirma que es más probable que el cambio se produzca en pequeños pasos graduales que en pasos grandes, espectaculares y revolucionarios.
16. *Principio de “equifinalidad”*. Se basa en la idea de que hay muchos caminos que conducen a una meta; esto es, no hay una única respuesta que sea mejor o la correcta a la hora de resolver los problemas de motivación de los estudiantes. Además, diferentes estudiantes requerirán diferentes estrategias motivacionales.
17. *Principio de respeto humano*. Este último principio es el que Ford (1992) considera más importante y básico. Cree que las personas deben ser tratadas siempre con respeto y como individuos únicos que disponen de una variedad de habilidades y metas. Es un principio paralelo a las ideas básicas de la Psicología humanista de Rogers y Maslow y puede ser especialmente importante en las aulas.

### 3.2 Teorías de orientación a meta

A diferencia del enfoque del contenido de la meta que se interesa en el comportamiento humano en general, la mayoría de las teorías de orientación a meta se elaboraron específicamente para explicar el comportamiento de logro. Fueron creadas por psicólogos evolutivos, motivacionales y educativos para explicar el aprendizaje y la ejecución de los niños en tareas académicas y contextos escolares.

### 3.2.1 Definición y medida de la orientación a meta

Hay un cierto número de variantes de teorías de metas sobre el comportamiento de logro, pero el principal constructo implicado es el de orientación a meta, que se refiere a los propósitos de los individuos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro. La teoría de orientación a meta se interesa por explicar por qué los individuos quieren conseguir hacer, por ejemplo, diez problemas correctamente y cómo se enfrentan a la tarea y la realizan.

La orientación a meta representa un patrón integrado de creencias que conduce a “diferentes modos de aproximarse, implicarse y responder a las situaciones de logro” (Ames, 1992a, p. 261). Urdan (1997) señala que las orientaciones a meta son las razones por las que realizamos tareas de logro y no sólo los objetivos de ejecución. La orientación a meta no incluye sólo los propósitos o razones para el logro, sino que refleja los criterios mediante los cuales las personas juzgan su ejecución en la tarea y el éxito o el fracaso respecto a la consecución de la meta (Pintrich, 2000b, 2000c, 2000d). Como Elliot (1997) ha señalado, la orientación a meta refleja la manera en la que los individuos se definen y evalúan en base a algunos criterios de excelencia.

Hay diversas orientaciones a meta, pero son dos las que aparecen siempre en las teorías de orientación de meta que se han etiquetado como metas de ejecución y metas de aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988) o metas orientadas a la tarea y metas orientadas al ego (Nicholls, 1984), o metas de ejecución y metas de dominio (Ames, 1992b), o metas centradas en la tarea y metas centradas en la habilidad (Maehr y Midgley, 1991).

La distinción entre metas de ejecución y de dominio es, en parte, paralela a la diferenciación entre motivación extrínseca e intrínseca. Las metas de dominio

comparten parte de las características de la motivación intrínseca, y las metas de ejecución son, en parte, similares a ciertos aspectos de la motivación extrínseca.

La orientación a metas de dominio se caracteriza por el interés por: el aprendizaje, el dominio de la tarea de acuerdo a una serie de criterios establecidos por el propio sujeto o que conducen a una mejora personal, el desarrollo de nuevas habilidades, la mejora o el desarrollo de la competencia, el intento de lograr superar retos y de conseguir aumentar la comprensión o lograr una nueva visión (*insight*) (Ames, 1992a; Dweck y Legett, 1988; Harter, 1981; Holgado, Navas y Jover, 2012; Holgado, Navas y Marco, 2013; Jover, Navas y Sampascual, 2009; Maehr y Midgley, 1991; Midgley et al., 1998; Navas, Marco y Holgado, 2012; Nichols, 1984).

Cuando los estudiantes establecen metas de dominio, son más proclives a buscar la ayuda adecuada utilizando estrategias más profundas de procesamiento cognitivo, a aplicar mejor las estrategias de estudio realizando las tareas académicas con mayor confianza (Anderman y Patrick, 2012; Kaplan y Maehr, 2007).

La orientación a metas de ejecución, a diferencia de la orientación a metas de dominio, se caracteriza por centrarse en demostrar habilidad o competencia y cómo será juzgada por otros la habilidad del individuo; por ejemplo, intentar sobrepasar los criterios normativos de ejecución intentando ser mejores que los demás, utilizar criterios de comparación social, esforzarse en ser el mejor del grupo o de la clase, evitar los juicios de baja competencia o parecer tonto y buscar el reconocimiento público de obtener niveles altos de ejecución (Ames, 1992a; Dweck y Legett, 1988). Los estudiantes cuya meta es superar el rendimiento de los demás podrían hacer aquello que los haga parecer inteligentes ya que lo que les importa es la forma en la que los demás los evalúan, no lo que aprenden. Estos alumnos podrían actuar de formas que interfieren

con su aprendizaje como hacer trampa, elegir tareas fáciles, etc. (Anderman y Anderman, 2010; Stipek, 2002).

El aspecto más importante de la teoría de orientación a meta es la distinción entre metas de dominio y metas de ejecución, y cómo estos dos patrones de orientación a meta están vinculados con los resultados de aprendizaje del estudiante.

Hay un amplio grado de solapamiento en cómo se han medido los constructos de orientación a metas de dominio y metas de ejecución (Jagacinski y Duda, in press). Sin embargo, hay algunas diferencias. En primer lugar, Dweck (1999), Ames (1992b), Maehr y Midgley (1991) han intentado medir la aproximación general de los estudiantes a las tareas, sus razones para hacer una tarea o su propósito general cuando la realizan. Por el contrario, Nicholls (1990) empieza todos sus ítems con el anunciado “siento que obtengo máximo éxito cuando...”. Sin embargo, el enfoque de Nicholls representa una perspectiva sobre las metas ligeramente diferente: preguntan a los estudiantes en qué momento consideran que sienten el máximo éxito cuando realizan una tarea. Este enfoque refleja un interés en las teorías generales del estudiante sobre el éxito en el aula. Sugiere que la orientación a meta de la personas se relaciona con sus creencias sobre las causas del éxito. Además asume que la orientación a meta que un individuo adopta se convertirá en el criterio general para juzgar el éxito, por tanto, la orientación a meta debería predecir las creencias sobre las causas del éxito (las atribuciones).

En contraposición, Dweck y sus colegas (por ejemplo, Dweck, 1999; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Legett, 1988) sugieren que la orientación a meta está en función de las diferentes teorías sobre la naturaleza de la inteligencia. En este modelo, las teorías de la inteligencia se definen como las percepciones de los estudiantes sobre cómo la habilidad y la inteligencia cambia con el tiempo. En esencia, esta teoría es isomorfa con

la dimensión de estabilidad de la clasificación de las atribuciones de habilidad de la teoría de la atribución de Weiner (1986).

En el modelo de Dweck (1999) estas teorías sobre la estabilidad de la inteligencia y la habilidad crean un esquema para interpretar y evaluar la información sobre uno mismo. Asume, por tanto, que estas teorías de la inteligencia dirigen el tipo de orientación a meta que adoptan los estudiantes, y su investigación empírica parece apoyar esta visión (Dweck, 1999; Dweck y Legett, 1988).

Aunque revisan algunos constructos ligeramente diferentes, este nexo causal entre las teorías de la inteligencia y la orientación a meta del modelo de Dweck (1986) es precisamente la relación causal opuesta a la propuesta por Nicholls (1984), quien asume que la orientación a meta influye en las creencias y atribuciones sobre el éxito. Aunque usan términos en cierto modo similares, como metas de aprendizaje / de orientación a la tarea y metas de ejecución / orientación de ego, Dweck y Nicholls tienen modelos muy diferentes sobre las relaciones causales entre las creencias sobre la habilidad / inteligencia y la orientación a meta.

Siguiendo a Valle, Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosário (2009), la investigación más reciente sobre las metas ha desarrollado un enfoque tridimensional distinguiendo dentro de las metas de ejecución, entre las de aproximación y las de evitación (Bartels, Magun-Jackson y Kemp, 2009) y más tarde, los modelos 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a) dónde se diferenciaban cuatro tipos de metas ampliándose el enfoque tridimensional puesto que contempla también la tendencia de aproximación dentro de las metas de aprendizaje o de dominio. Por ejemplo, Elliot, Harackiewicz y sus colegas (por ejemplo, Elliot, 1997; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, J., Barron, K., y

Elliot, A., 1998) hacen una distinción entre dos tipos de metas de ejecución: las metas de aproximación a la ejecución y las de evitación de la ejecución. Sugieren que las personas pueden estar positivamente motivadas para intentar superar la ejecución de otros y demostrar su competencia y superioridad, reflejando una orientación de aproximación a la meta general de ejecución. Por el contrario, las personas pueden estar motivadas negativamente para intentar evitar el fracaso y para evitar parecer tontos, estúpidos o incompetentes, lo que etiquetan como una orientación de evitación a la meta de ejecución.

En la misma línea, Midgley y sus colegas (Middleton y Midgley, 1997; Midgley et al., 1998) han separado tanto las metas de ejecución de aproximación como las de evitación. Por último, Skaalvik y sus colegas (Skaalvic, 1997; Skaalvic, Valas y Sletta, 1994) también han propuesto dos dimensiones dentro de las metas de ejecución o de ego: una *orientación de auto-realce del ego*, en donde el énfasis se pone en hacer las cosas mejor que los demás y demostrar más habilidad, como sucede en las metas de aproximación a la ejecución, y la orientación de *auto-derrota del ego*, en la que la meta es evitar parecer tonto o evitar juicios negativos, como sucede en la orientación de la evitación de la ejecución. La orientación de aproximación a la ejecución se centra en superar a los demás y lograr una ejecución superior en relación con la obtenida por los compañeros.

Con el fin de organizar la literatura sobre las metas de dominio y las de orientación, parece útil proponer un marco general que permita la clasificación de estas dos metas y sus versiones de aproximación-evitación. Tanto Elliot (1999) como Pintrich (2000a, 2000d) han propuesto un intento de elaborar esa taxonomía.

Los modelos sociocognitivos de la autorregulación, como el de Higgins (1997), usan explícitamente esta distinción aproximación-evitación (o promoción-prevención en los términos de Higgins) para discutir diferentes procesos autorregulatorios. Un enfoque de aproximación o acercamiento conduce a los individuos a moverse hacia estados finales positivos o deseados, a intentar promover que se produzcan; mientras que un enfoque de evitación o prevención los conduce a alejarse de estados finales negativos o no deseados, para evitar que sucedan (Higgins, 1997).

En la Tabla 3 se muestra una matriz bidimensional que permite clasificar las metas de dominio y ejecución así como sus respectivas versiones de aproximación-evitación de cada tipo de orientación a metas. Los estudiantes que temen los malos entendidos (evitación del dominio) son más perfeccionistas, mientras que los que evitan verse torpes (evitación de la ejecución) quizás adopten estrategias defensivas para evitar el fracaso, actúen como si no les importara, demuestren que “realmente no se están esforzando” o hagan trampa.

Tenemos que precisar que las metas de ejecución podrían convertirse en metas de evitación de la ejecución, si los estudiantes no consiguen verse como personas inteligentes. Para ello los profesores deberían evitar la motivación con competencias y comparaciones sociales (Brophy, 2005).

Todos los modelos están de acuerdo en que las metas de dominio (metas de aprendizaje, orientadas a la tarea) se caracterizan por intentar mejorar o promover la competencia, el conocimiento, las habilidades y el aprendizaje, y que los estándares los autoestablece el propio individuo o son autoreferenciales y se centran en el progreso o la comprensión. En todos los modelos que hemos discutido, las metas de dominio se han planteado e investigado sólo en la orientación de aproximación, esto es, los estudiantes



intentan acercarse o lograr esta meta, no evitarla. No está claro si existe, teóricamente, una meta de “evitación de dominio”, y ha habido poca investigación empírica en las metas de evitación de dominio (Elliot y McGregor, 2001).

Tabla 3

*Clasificación de las metas de dominio y ejecución y sus respectivas versiones de aproximación-evitación (Adaptado de Pintrich y Schunk (1996))*

	Aproximación	Evitación
<b>Metas de dominio</b>	<p>Centrarse en dominar la tarea, en lograr aprendizaje, comprensión.</p> <p>Uso de criterios de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea (metas de aprendizaje, orientadas a la tarea)</p>	<p>Centrarse en evitar los errores de comprensión, evitar no lograr aprendizaje o no dominar la tarea.</p> <p>Utilización de criterios como no hacer la tarea mal, no cometer errores, no equivocarse.</p>
<b>Metas de ejecución</b>	<p>Centrarse en sentirse superior, superar a los demás, ser el más listo, ser el mejor en una tarea en comparación con otros.</p> <p>Utilización de criterios normativos tales como conseguir las mejores notas o lo más altas posibles, ser el mejor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, metas de “auto-realce del ego”, metas de habilidad relativa).</p>	<p>Centrarse en evitar la inferioridad, no sentirse estúpido o idiota en comparación con otros.</p> <p>Utilización de criterios normativos para evitar tener las peores notas, ser el peor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, orientación a la autoderrota del ego).</p>

Por otro lado, puede haber ocasiones en las que los estudiantes se centran en evitar malentender (caer en errores de comprensión) o evitar no dominar la tarea (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a, 2000d). Una meta de evitación de dominio puede parecer contraintuitiva, pero es posible que pueda operar en algunos contextos de logro.

Se ha demostrado en trabajos empíricos que hay relaciones diferentes entre otros resultados motivacionales y cognitivos y la orientación de aproximación a metas de ejecución y la orientación de evitación a metas de ejecución (Harackiewicz et al., 1998; Middleton y Midgley, 1997; Midgley et al., 1998; Skaalvik, 1997). En el modelo de Dweck la orientación a metas de ejecución incluía tanto el intento de lograr juicios positivos de sí mismo como de intentar evitar juicios negativos (Dweck y Leggett, 1988). En el modelo de Nicholls, la orientación al ego o de implicación del ego incluye también tanto el sentimiento de éxito que se logra cuando algo se hace mejor que otros como evitar parecer incompetente (Nicholls, 1984; Thorkildsen y Nicholls, 1998). Consiguientemente, la mayoría de los modelos iniciales reconocía la posibilidad de que los estudiantes pudieran buscar tanto juicios positivos sobre sí mismos, siendo mejores que otros o superando la ejecución de los demás, como intentar evitar parecer estúpidos, idiotas o incompetentes; aunque Dweck y Nicholls no separarán, conceptual o empíricamente, ambas posibilidades, sí lo hicieron Elliot y McGregor (2001), y Skaalvik (1997).

En ocasiones los estudiantes pueden seguir varias metas al mismo tiempo y lo hacen, pero para ello deben coordinar sus metas para tomar decisiones acerca de qué hacer y cómo actuar (Bong, 2009; Darnon, Dompnier, Gillieron y Butera, 2010). Por ejemplo, si los estudiantes no constatan una conexión entre el éxito en la vida y el rendimiento escolar, tendrán pocas posibilidades de considerar el rendimiento académico como una meta.

### 3.2.2 La orientación a meta y sus relaciones con otras variables cognitivas y motivacionales

Las orientaciones a meta constituyen una manera significativa y relevante de describir las metas de logro individual, así como las metas en contextos escolares, pero son importantes también porque conllevan ciertas consecuencias motivacionales, cognitivas y comportamentales.

#### *Metas y sus conexiones con las atribuciones y la eficacia*

Cuando empezó la investigación sobre la teoría de metas, la teoría de las atribuciones era uno de los enfoques más activos y productivos en el estudio de la motivación de logro (Weiner, 1992). Buena parte del trabajo inicial sobre la orientación a meta se centró en cómo las diferentes metas estaban relacionadas con distintos patrones atribucionales, indefensión aprendida y creencias sobre el éxito y el fracaso. En general, la investigación muestra que la orientación a metas de dominio está ligada a patrones atribucionales positivos y adaptativos, mientras que la orientación a metas de ejecución se vincularía a patrones atribucionales inadaptables, de indefensión aprendida (Ames, 1992a; Dweck y Leggett, 1988).

Bajo una orientación a metas de dominio es más probable que los estudiantes encuentren un vínculo fuerte entre su esfuerzo y el resultado, y atribuyan más al esfuerzo tanto el éxito como el fracaso. Además, los estudiantes con una orientación a metas de dominio consideran el esfuerzo positivamente vinculado con la habilidad, esto es, más esfuerzo significa más habilidad.

Por el contrario, la orientación a metas de ejecución parece conducir a utilizar las atribuciones de habilidad tanto para el éxito como para el fracaso. Además, los

estudiantes con orientación a metas de ejecución tienden a ver el esfuerzo y la habilidad inversamente relacionadas, a diferencia de la relación positiva esfuerzo-habilidad que se da en la orientación a metas de dominio.

Más allá de estos patrones atribucionales, los vínculos entre las metas de dominio y los juicios de autoeficacia, por un lado, y la competencia, por otro, son generalmente positivos. En una de las formulaciones originales de las metas de dominio, Dweck y Leggett (1988) sintetizaron principalmente los resultados de investigación de laboratorio que mostraban que los estudiantes que se orientaban a metas de aprendizaje y de dominio, cuando afrontaban tareas difíciles, eran capaces de mantener creencias de eficacia adaptativas y positivas, y percepciones de competencia.

Los estudios correlacionales han revelado una mezcla de resultados respecto a la relación lineal entre las metas de ejecución y la autoeficacia.

Parece posible que los estudiantes que persiguen metas de aproximación a la ejecución tengan percepciones de eficacia más altas, puesto que son relativamente exitosos en superar a los demás y demostrar su elevada habilidad. Por el contrario, parece probable que los estudiantes orientados a evitar parecer incompetentes o estúpidos tengan percepciones de autoeficacia más bajas. De hecho, parecen tener dudas consistentes sobre sí mismos o preocupaciones sobre su propia competencia, pues reflejan un esquema que generaría juicios de baja eficacia.

#### *Metas y sus relaciones con resultados afectivos*

Las metas de dominio se han asociado también a diversos resultados afectivos. Dada la conexión atribución-afecto que especifica la teoría atribucional, no es sorprendente que las metas de dominio conduzcan a sentirse orgulloso y satisfecho, cuando se consiguen, y culpable, cuando no (Ames, 1992a; Jagacinski y Nicholls, 1984,

1987). Estos resultados afectivos son generados habitualmente por atribuciones que destacan la controlabilidad del comportamiento (como el esfuerzo), y si las metas de dominio conducen a más atribuciones de esfuerzo, debería esperarse que estas emociones se generaran según los principios de la teoría de la atribución (Weiner, 1986). Las metas de dominio se han asociado también a un mayor interés intrínseco y actitudes positivas hacia tareas de aprendizaje, como creencias más altas sobre el valor de la tarea (por ejemplo, Ames, 1992a; Butler, 1987; Harackiewicz et al., 1998; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Rawsthorne y Elliot, 1999; Stipek y Kowalski, 1989; Wolters, Yu, y Pintrich, 1996).

En relación con el interés intrínseco o el valor, los resultados de las metas de ejecución son mixtos, paralelamente a lo que sucede con la eficacia. Harackiewicz, Elliot y sus colegas han demostrado que, tanto en los estudios correlacionales como experimentales, las metas de aproximación a la ejecución no conducen necesariamente a menos interés, motivación intrínseca o implicación en la tarea que las metas de dominio (Harackiewicz et al., 1998).

Algunos de los estudios correlacionales apoyan la idea de que existen relaciones positivas entre las metas de aproximación a la ejecución y el interés, la motivación extrínseca y el valor de la tarea, y negativas en el caso de las metas de evitación de la ejecución (por ejemplo, Skaalvik, 1997; Wolters et al., 1996). Además, los trabajos que han estudiado las reacciones afectivas de los estudiantes que buscan evitar juicios negativos de competencia, muestran, claramente, que presentan más ansiedad ante los tests y su rendimiento (Middleton y Midgley, 1997; Skaalvik, 1997), lo que es coherente con los resultados de la investigación de la teoría original de metas sobre la orientación general a metas de ejecución (Ames, 1992a; Dweck y Legget, 1988). Por el contrario, las metas de aproximación a la ejecución no correlacionan con la ansiedad

(Wolters et al., 1996) o muestran relaciones negativas relativamente bajas (Middleton y Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

#### *Metas y sus conexiones con resultados cognitivos*

La siguiente categoría de resultados asociados con las metas recoge varios tipos de cognición. Se incluye el uso de estrategias que promuevan un procesamiento más profundo del material, así como varias estrategias metacognitivas y autorregulatorias (Pintrich, 2000d). Los estudios típicos realizados (Dweck y Leggett, 1988), evalúan las orientaciones a meta de los estudiantes y miden, después, el uso que dicen hacer de las diferentes estrategias de aprendizaje. Los resultados muestran que las metas de dominio explican entre el 10 y el 30 por ciento de la varianza de las estrategias en el sentido de que es más probable que los estudiantes que persiguen metas de dominio afirmen que intentan auto-monitorizar su cognición y buscan formas de tomar conciencia de la comprensión y el aprendizaje, tales como ir comprobando la monitorización que hacen de su comprensión (por ejemplo, Ames y Archer, 1988; Dweck y Leggett, 1988; Meece et al., 1988; Meece y Holt, 1993; Middleton y Midgley, 1997; Nolen, 1988; Pintrich, 1999b; Pintrich y De Groot, 1990a, b; Pintrich y García, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Wolters et al., 1996). Además, esta investigación ha demostrado consistentemente que el uso de varias estrategias de aprendizaje está positivamente relacionado con las metas de dominio.

La investigación sobre las metas de ejecución y los resultados cognitivos no es fácil de resumir, a diferencia de lo que sucede con los resultados sobre las metas de dominio. Los resultados de la teoría clásica de metas mostraban, en general, relaciones negativas entre las metas de ejecución y diversos resultados cognitivos y conductuales (Ames, 1992a; Dweck y Leggett, 1988), aunque no discriminó empíricamente las metas

de aproximación y las de evitación de la ejecución. La investigación más reciente sí lo ha hecho y ha puesto de manifiesto algunas relaciones diferenciales entre afrontar una tarea centrándose en hacerlo mejor que los demás o intentando evitar parecer estúpido o incompetente. En concreto, la distinción general entre una orientación de aproximación y la de evitación sugiere que la orientación de aproximación podría tener algunos efectos positivos.

La mayoría de la investigación sobre metas de ejecución que *no* distinguían entre las versiones de aproximación y evitación en las metas de ejecución encontraron que las metas de ejecución están negativamente relacionadas con el uso de estrategias cognitivas más profundas (por ejemplo, Meece et al., 1988; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995). Sería esperable que las metas de ejecución que incluyen querer hacerlo mejor que otros, o evitar parecer incompetentes, alejaran a los estudiantes del uso de estrategias más profundas. Aquellos que buscan ser mejor que otros es menos probable que dediquen tiempo y esfuerzo a utilizar estrategias más profundas, porque el esfuerzo necesario para el uso de las estrategias podría hacer que los otros se dieran cuenta de su falta de habilidad. Habitualmente, en las metas de ejecución opera una relación inversa entre esfuerzo y habilidad.

Sin embargo, en las investigaciones en las que se utilizan medidas que reflejan una aproximación o evitación a las metas de ejecución, se sugiere que puede haber relaciones diferentes. Por ejemplo, Wolters et al. (1996), en un estudio correlacional, con estudiantes de Secundaria, encontraron que, al margen del efecto general positivo de las metas de dominio, una aproximación a las metas de ejecución en donde se busca realizar la tarea mejor que los demás se asociaba positivamente con el uso de estrategias más profundas y de autorregulación. Sin embargo, Kaplan y Midgley (1997), también en un estudio con estudiantes de Secundaria, no encontraron relación alguna entre la

aproximación a metas de ejecución y estrategias de aprendizaje adaptativas y sí estaban relacionadas con estrategias superficiales o no adaptativas.

Un factor que se añade a la complejidad de los resultados es que, en el modelo de Dweck y Leggett (1988) se considera que las conexiones entre las metas de ejecución y otros resultados cognitivos y de logro están moderadas por las creencias de eficacia.

La investigación correlacional posterior a este trabajo no ha encontrado siempre, de manera explícita, la interacción predicha entre las metas de ejecución y la eficacia o no ha replicado el efecto moderador defendido. Por ejemplo, ni Kaplan y Midgley (1997) ni Miller, Behrens, Greene y Newman (1993) encontraron una interacción entre la aproximación a metas de ejecución y la eficacia en resultados cognitivos tales como el uso de estrategias.

Sin embargo, es posible que las metas de aproximación a la ejecución conduzcan al uso de estrategias más profundas y de autorregulación cognitiva, como Wolters et al. (1996) sugieren que ocurre cuando los estudiantes afrontan tareas escolares repetitivas, ya aprendidas, que no les suponen ningún desafío, no les despiertan interés alguno ni les ofrecen muchas oportunidades de mejorar.

#### *Metas y sus vínculos con resultados conductuales*

En relación con los resultados conductuales, los trabajos realizados han demostrado que las metas de dominio están relacionadas positivamente con los intentos de los estudiantes de organizar su tiempo y su esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pintrich, Marx y Boyle, 1993), que es un aspecto importante de su comportamiento autorregulador. La investigación sobre la búsqueda de ayuda ha demostrado, consistentemente, que la adopción de metas personales de dominio se asocia positivamente con la búsqueda de ayuda adaptativa, esto es, pedir ayuda para



resolver las dificultades que tienen para realizar la tarea en el momento adecuado y del modo más eficaz (Newman, 1994, 1998a, 1998b; Ryan y Pintrich, 1997, 1998; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001).

Uno de los resultados conductuales más importantes es el logro o la ejecución real de la tarea. Las metas pueden promover diferentes patrones motivacionales, afectivos y cognitivos, pero deberían estar también relacionadas con el logro real que consiguen en clase. La investigación experimental sobre metas de dominio ha puesto de manifiesto que los estudiantes con este tipo de metas suelen conseguir mayores logros o tener mayor rendimiento (Dweck y Leggett, 1988). De hecho, considerando todos los resultados positivos motivacionales, afectivos y cognitivos asociados con las metas de dominio, sería lógico esperar que este tipo de metas conduzca a niveles más altos de rendimiento. Sin embargo, en algunos de los estudios correlacionales realizados en el aula, esto no parece ser así (por ejemplo, Elliot, McGregor y Gable, 1999; Harackiewicz et al., 1998; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997; Pintrich, 2000c; VanderStoep, Pintrich y Fagerlin, 1996). El patrón que parece emerger es que las metas de dominio no están relacionadas con el rendimiento en el aula, habitualmente medido mediante las calificaciones de los alumnos.

Estos resultados de la investigación han llevado a los investigadores a desarrollar una teoría de metas múltiples (por ejemplo Elliot, 1997; Harackiewicz et al., 1998; Pintrich, 2000c). Se sugiere que es necesario ir más allá de la simple dicotomía “las metas de dominio son buenas / adaptativas y las de ejecución, malas / inadaptativas”, hacia una nueva conceptualización en la que diversas metas puedan ser adaptativas o inadaptativas, según los diferentes tipos de resultados cognitivos, motivacionales, afectivos o comportamentales. Hay que destacar que tanto la teoría reformulada de metas como la teoría normativa clásica están totalmente de acuerdo sobre los efectos

perjudiciales de las metas de evitación de la ejecución. La teoría reformulada propone que las metas de aproximación a la ejecución pueden ser adaptativas para algunos resultados. Además, el concepto de “equifinalidad” o la idea de que hay múltiples maneras de alcanzar una meta sugiere que hay numerosos caminos o trayectorias de desarrollo que se fijan movidos por diferentes metas y que estos diferentes caminos pueden llevar a los mismos resultados finales (Barron y Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000c; Shah y Kruglanski, 2000).

Por el contrario, Midgley, Kaplan y Middleton (2001) han argumentado que no es necesario revisar la teoría de metas y que la asunción básica que considera las metas de dominio como adaptativas y las de ejecución como no adaptativas sigue siendo la teoría más generalizada. Sugieren que la mayoría de los resultados que han obtenido efectos positivos de las metas de aproximación a la ejecución se refieren a casos especiales, como el de aquellos estudiantes con elevada autoeficacia (Dweck y Leggett, 1988), de los que persiguen metas de dominio y también metas de aproximación a la ejecución (Pintrich, 2000c) o en ciertos contextos, por ejemplo, en clases muy competitivas (Harackiewicz et al., 1998), en donde adoptar metas de ejecución puede resultar ventajoso.

#### *Predictores contextuales y personales de las metas*

Si el tipo de orientación a meta es importante por sus relaciones con los diversos resultados motivacionales, afectivos, cognitivos y conductuales, no lo es menos entender qué factores son los que conducen a la adopción de diferentes metas. En primer lugar, describiremos el rol de factores personales como edad, sexo y etnia, para pasar luego a algunos factores contextuales que podrían influir en la adopción de diferentes metas. Una de las características principales de la teoría de orientación a meta

es que se trata de un modelo contextual de motivación que considera que las metas personales que un individuo adopta son muy sensibles a las características del contexto. Por tanto, el contexto tiene una influencia enorme en las metas que persiguen los estudiantes en la clase.

Una característica personal que se ha vinculado a la adopción de diferentes metas es la edad. La investigación sobre diferencias evolutivas sugiere que los niños más pequeños y los mayores conceptualizan de diferentes maneras nociones tales como habilidad, inteligencia, esfuerzo y el logro relacionado con sus metas. Por ejemplo, González, Torregrosa, y Navas (2002), sugieren que los niños pequeños tienen una teoría incremental de la inteligencia mientras que los mayores (entre diez y doce años) empiezan a desarrollar una visión de la inteligencia como entidad. Dweck (1999) propone las siguientes teorías básicas implícitas de la inteligencia: la incremental y la de la entidad. Las teorías incrementales de la inteligencia reflejan las creencias de los estudiantes en relación con la inteligencia y la habilidad: ambas pueden cambiar e incrementarse con el tiempo y la experiencia. Las teorías de la inteligencia como entidad representan la creencia de que tanto la habilidad como la inteligencia son fijas, estables e inmodificables.

En la investigación de Dweck, estos dos tipos de creencias operan como extremos opuestos de una variable dicotómica, de tal modo que los estudiantes deberían tener o una o la otra. El modelo, sin embargo, sugiere que uno y otro tipo de creencias - incrementales y de entidad- se encuentran colocados en los extremos de un continuo y que las personas pueden mantener teorías mixtas sobre sus creencias sobre la inteligencia. Estas creencias deberían estabilizarse en algún momento, una vez que los estudiantes alcanzan los 12 o 13 años de edad.

Para Dweck estas dos teorías de la inteligencia conducirían a diferentes orientaciones a meta, siendo más probable que los niños más pequeños se orienten a metas de dominio y los mayores, a metas de ejecución. Eccles y sus colegas (por ejemplo, Eccles y Midgley, 1989) sugieren que, cuando los niños realizan la transición de la escuela Primaria a la Secundaria, tienden a respaldar progresivamente una teoría de la habilidad y la inteligencia como entidad. Esta investigación considera, por tanto, que la mayoría de los adultos tienen una visión de la inteligencia como entidad, aunque podrían sostener una teoría incremental para ciertos dominios.

Nicholls y sus colegas (véanse Nicholls, 1978, 1990; Nicholls y Miller, 1983, 1984a, 1984b, 1985) han demostrado que hay diferencias evolutivas en las teorías de los estudiantes sobre la habilidad, en particular, sobre en qué consiste la habilidad y cómo se relaciona con sus creencias sobre la suerte, la habilidad, la dificultad y el esfuerzo.

Nicholls y sus colegas han encontrado que los niños más pequeños -de cinco años de edad o más pequeños-, generalmente, no diferencian los conceptos de suerte, habilidad, capacidad y esfuerzo del mismo modo en que lo hacen los adultos.

Nicholls y colegas también han mostrado que los niños más pequeños (preescolares) tienen concepciones diferentes de las relaciones entre la dificultad de la tarea y la habilidad que los niños mayores. En base a esta relación (dificultad de la tarea-habilidad), se han distinguido tres niveles: egocéntrico, objetivo y normativo. En el primero, etiquetado como egocéntrico por Nicholls, todos los juicios sobre la dificultad de la tarea hacen referencia a la propia competencia del niño, de modo que una tarea difícil es aquella que es difícil para el niño, pero no necesariamente para nadie más. El segundo nivel, llamado objetivo, aparece cuando el niño es capaz de reconocer que hay un continuo de niveles de dificultad que requieren diferentes niveles de

habilidad. Sin embargo, todavía no pueden distinguir entre baja habilidad y alta dificultad ante una situación en la que fracase. En el último nivel, el normativo, que aparece en torno a los seis o siete años, los niños son capaces de distinguir cuándo una tarea es difícil para todos, en general, y cuando es difícil para ellos, en particular; lo que significa que tienen poca habilidad.

Finalmente, Nicholls también ha demostrado que los niños más pequeños confunden habilidad y esfuerzo o, al menos, no comparten las definiciones normativas, de los adultos, de habilidad y esfuerzo.

En relación con las diferencias étnicas y de sexo sobre la orientación a meta hay muy poca investigación empírica (Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998). Aunque Graham (1994) señala la necesidad de investigar más sobre las diferencias étnicas en función de las atribuciones y la autopercepción de la habilidad, pese a que hay algunos estudios sobre las diferencias raciales, en contraste al vacío de estudios sobre diferencias étnicas y la orientación a meta.

En cuanto a las diferencias de género, parte del trabajo original de Dweck sobre la indefensión aprendida (Dweck y Goetz, 1978), mostraba algunas. Las mujeres tenían un patrón de atribuciones menos adaptativo. Fue este trabajo pionero el que condujo a Dweck a reformular sus ideas en relación con las creencias de orientación a meta y las concepciones sobre la inteligencia (Dweck y Legget, 1988), de modo que fueran los determinantes causales de las atribuciones, el afecto y el comportamiento. Podría predecirse que las mujeres se orientarían más a metas de ejecución y mantendrían teorías de la habilidad como entidad (Henderson y Dweck, 1990). Esto es, si las teorías de la entidad conducen a metas de ejecución y éstas a patrones menos adaptativos de atribuciones, lo contrario debería ser cierto también para aquellos que utilizan patrones

atribucionales menos adaptativos. Sin embargo, la investigación sobre las diferencias de género en los patrones atribucionales no es en absoluto clara, muchos estudios no han encontrado patrones no adaptativos en las mujeres (Eccles, 1983; Eccles et al., 1998), así que no está claro que estén menos orientadas a metas de dominio y más hacia metas de ejecución.

Más allá de los factores personales, la investigación sobre la orientación a meta ha considerado ésta como un constructo dependiente del contexto, muy susceptible de ser modificado dependiendo de las presiones y señales del ambiente. Estos trabajos han utilizado tanto diseños experimentales, en los que las orientaciones a meta son inducidas mediante ciertos tipos de instrucciones que se dan a los participantes, como estudios de campo correlacionales, en los que se observan (o se informa de) las características de la clase que se vinculan a las orientaciones a meta de los estudiantes. La literatura sobre la clase puede organizarse de diferentes maneras, pero el acrónimo TARGET representa un modo útil para estructurar la investigación. Epstein (1989) identificó seis dimensiones de la clase que afectan a la motivación y que son modificables: el diseño de la tarea (T), distribución de la autoridad (A), el reconocimiento de los estudiantes (R), los agrupamientos que se utilizan en la clase (G), la evaluación (E) y el reparto del tiempo (T).

La dimensión *tarea* hace referencia al diseño y a la asignación de actividades de aprendizaje. Las tareas y actividades de aprendizaje influyen de manera importante en la motivación y en la cognición (Blumenfeld, Mergendoller y Swarthout, 1987; Doyle, 1983). Hay algunas características de las tareas escolares que pueden animar a los estudiantes a adoptar una orientación a metas de dominio según Ames (1992a, 1992b). En primer lugar, su cantidad y diversidad puede ayudar a los estudiantes a mantener el interés que, debido a la disminución del número de personas respecto de las

oportunidades en cuanto a la ejecución, tienen más fácil adoptar una orientación hacia metas de dominio (Marshall y Weinstein, 1984; Nicholls, 1989; Rosenholtz y Simpson, 1984). Una segunda característica de las tareas se refiere a cómo se presentan y ofrecen a los estudiantes. Una tercera característica tiene que ver con el nivel de dificultad de la tarea. Como sucede con la mayoría de las teorías motivacionales, la teoría de la orientación a meta sugiere que las tareas que ofrecen a los estudiantes un nivel óptimo de desafío, pueden facilitar la orientación a metas de dominio (Ames, 1992a; Lepper y Hodell, 1989; Malone y Lepper, 1987). Finalmente, Ames (1992a) señala que las tareas que se estructuran destacando metas específicas, a corto plazo y cercanas, pueden ayudar a los estudiantes a dirigir sus esfuerzos hacia dichas metas y hacerles sentir eficaces cuando las alcanzan.

Hay diversas estrategias motivaciones para estructurar las tareas escolares de modo que los estudiantes desarrollen una orientación a metas de dominio. Entre ellas, caben destacar: hacer el aprendizaje interesante, usar la variedad y los retos personales, ayudar a los estudiantes a fijar metas realistas, desarrollar habilidades de organización y dirección en los estudiantes y estrategias que conduzcan a ejecutar eficazmente la tarea (Ames, 1992a, 1992b).

La dimensión de *autoridad* implica el grado de oportunidad que tienen los estudiantes para asumir roles de liderazgo y desarrollar un sentido de independencia y control sobre sus actividades de aprendizaje (Ames, 1992a). El principio general es que debería darse a los estudiantes algún margen de elección y control en el entorno escolar, el mismo principio que los teóricos de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985) consideran importante para favorecer la motivación intrínseca.

Otros aspectos que podrían incluirse son: dar oportunidad a los estudiantes de fijar el ritmo de aprendizaje o el cómo cumplir con la tarea. Estas oportunidades proporcionan posibilidades de elección reales y les animan a tomar responsabilidades en su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, como Corno y Rohrkemper (1985) indican, los estudiantes deben tener las habilidades cognitivas y autorreguladoras necesarias para ser capaces de afrontar este tipo de responsabilidades.

El *reconocimiento* está relacionado con el uso formal e informal de recompensas, incentivos y orgullo, el cual tiene consecuencias importantes en la motivación de los estudiantes para aprender. Para desarrollar una orientación a metas de dominio, Ames (1992a, 1992b) recomienda que los profesores reconozcan el esfuerzo de los estudiantes, su progreso y sus logros. De este modo, cualquier uso de recompensas o reconocimiento se basa en el aprendizaje individual y en el progreso, no en las comparaciones normativas, y puede proporcionar un *feedback* informativo importante para el estudiante. Si algunos estudiantes sienten que nunca pueden conseguir recompensas o reconocimiento, se interesarán menos y estarán menos motivados por la tarea. Ello implica que las recompensas o el reconocimiento no deben basarse sólo en el logro general o en la ejecución, sino en el progreso y en el esfuerzo (Brophy, 1998). Finalmente, Ames (1992a, 1992b) recomienda el uso de formas privadas de reconocimiento y recompensa cuyo valor no se derive del coste que tengan para los demás.

La dimensión *grupos* se centra en la habilidad de los estudiantes para trabajar eficazmente con otros. Para desarrollar una atmósfera en la que las diferencias de habilidad no se traduzcan en diferencias de motivación, los profesores deberían proporcionar oportunidades para desarrollar la interacción entre iguales y la formación de grupos heterogéneos cooperativos (Ames, 1992a, 1992b; Brophy, 1998).



La *evaluación* muestra los métodos que se han utilizado para monitorizar y evaluar el aprendizaje del estudiante. En relación con el tipo de prácticas de evaluación llevada a cabo y los sistemas de recompensas, la teoría de orientación a meta sugiere que hay varios factores que pueden facilitar la orientación a metas de dominio (Ames, 1992a). En primer lugar, el que las pruebas y los resultados de la evaluación sean públicos puede incrementar la sapiencia de la información relativa a la comparación social, lo que puede facilitar la orientación a metas de ejecución. Utilizar el nivel de habilidad como criterio para establecer los grupos de trabajo en el aula puede influir también en el comportamiento de comparación social de los estudiantes y en la percepción de la habilidad (Reuman, 1989).

Un tercer factor se refiere al tipo general de *feedback* que se proporciona a los estudiantes sobre su ejecución y a los criterios que se usan para evaluar su ejecución. Ames (1992a) sugiere que el *feedback*, que comunica que los errores son parte del proceso de aprendizaje y que el esfuerzo es importante, ayuda a los estudiantes a adoptar metas de dominio.

La dimensión *tiempo* se refiere a la adecuación de la carga de trabajo, el ritmo de enseñanza y el tiempo asignado para completar el trabajo (Epstein, 1989). Está muy relacionada con el diseño de las tareas. Estrategias efectivas para promover la orientación a metas de dominio son ajustar el tiempo o los requisitos de la tarea, para que los estudiantes tengan menos problemas mientras completan el trabajo, así como permitirles planificar sus agendas y horarios de trabajo para lograr progreso.

Estas tres dimensiones generales a menudo se superponen, las clases pueden tener todas o algunas de las características positivas que facilitan la orientación a metas de dominio: características estructurales (tareas interesantes) que facilitarían la

orientación a metas de dominio; de evaluación (exposición pública de las notas), o de autoridad (poco grado de elección y control por parte del estudiante). Tanto Ames (1992a) como Blumenfeld (1992) destacan que hay escasa investigación sobre cómo los estudiantes perciben y reaccionan ante este tipo de diversidad en la estructura de las clases. Puede que ciertas dimensiones sean más salientes para todos los estudiantes de cara a su percepción de la orientación a meta de dominio de la clase. Una segunda posibilidad es que haya diferencias individuales entre los estudiantes en relación con lo que perciben como más salientes, de tal modo, que unos se fijarían más en las estructuras de evaluación, mientras que otros lo harían más en estructuras de tarea o autoridad.

Esta dificultad en conocer cómo los estudiantes perciben y reaccionan a diferentes estructuras de la clase trae a colación otros aspectos no resueltos tampoco por la teoría de metas. En primer lugar, hay desacuerdo entre los teóricos de la orientación a metas sobre las definiciones conceptuales de la orientación a metas de dominio y metas de ejecución. En segundo lugar, más allá de las definiciones de los dos tipos de metas, hay modelos que varían respecto a si la orientación a meta es situada y contextual, o si es más bien predisposición personal o un producto de una diferencia individual.

Hay un tercer aspecto relativo a las metas múltiples que tiene que ver con la estabilidad de la orientación a meta (Barron y Harackiewicz, 2001; Midley et al., 2001; Pintrich, 2000c). Las teorías de metas de Locke y Latham (1990) y de Ford (1992) afirman que las personas pueden perseguir múltiples metas al mismo tiempo. Pero, en general, los teóricos de la orientación a metas no han sido claros respecto a este punto.

Además de esta especificación de las metas múltiples, es necesario investigar cómo estos diversos patrones de metas influyen en la motivación, el afecto, la cognición

y el logro real (Barron y Harackiewicz, 2001). La adaptatividad relativa de las metas de aproximación a la ejecución es un punto de controversia entre los investigadores. Mientras algunos han sugerido que pueden ser adaptativas para conseguir ciertos resultados (Harackiewicz et al., 1998; Pintrich, 2000c, 2000d), otros (Midgley et al., 2001) han sugerido que no hay necesidad de revisar la principal generalización de la teoría de metas que afirma el carácter adaptativo de las metas de dominio y no adaptativo de las metas de ejecución.

### 3.2.3 El enfoque tridimensional de las metas

Hayamizu, Ito y Yohiazaki elaboraron en 1989 un cuestionario con el fin de evaluar los dos tipos de metas que se habían identificado hasta ese momento, es decir, las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento. Sus conclusiones señalaron que son tres las metas existentes, ya que dentro de las de rendimiento se distinguen dos categorías: metas de refuerzo social, que pretenden obtener la aprobación social y evitar el rechazo y metas de logro cuyo objetivo es obtener buenos resultados en los exámenes y continuar los estudios.

Hayamizu y Weiner (1991) obtuvieron las mismas clases de metas cuando administraron la escala a estudiantes universitarios. Los resultados refrendan que las metas de rendimiento están relacionadas entre sí, pero no muestran ninguna relación con las metas de aprendizaje.

Diferentes autores españoles corroboraron estos resultados cuando aplicaron el mismo método a alumnos de 10 y 14 años (Núñez y González-Pienda, García, González y García, 1995) e incluso a universitarios (Valle, González, Núñez, Suárez, Piñero y Rodríguez, 2000).

El marco tridimensional propuesto por Elliot y sus colegas (Elliot, 1997; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) delimita tres tipos de metas académicas independientes: metas de aproximación al rendimiento (se relacionan positivamente con el rendimiento académico), metas de evitación del rendimiento (se relacionan negativamente con el interés y con el rendimiento) y metas de aprendizaje (se relacionan positivamente con el interés).

Este enfoque fue reforzado por Elliot, McGregor y Gable (1999), ya que consideraron que las metas de aprendizaje vaticinan favorablemente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las metas de evitación del rendimiento vaticinan negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo pero positivamente el procesamiento superficial; las metas de aproximación al rendimiento vaticinan positivamente el procesamiento superficial, la persistencia, el esfuerzo y el rendimiento en los exámenes. La distinción entre metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación al rendimiento replantea a muchos autores los efectos negativos de las metas de aproximación al rendimiento. Por ejemplo Pintrich (2000c) afirma que las metas de rendimiento, en determinados casos, pueden no ser desadaptativas en términos motivacionales, afectivos, de uso de estrategias y de rendimiento. Algunos trabajos como los de Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002), relacionan las metas de aproximación al logro y al rendimiento, entretanto las metas de aprendizaje muestran en las tareas un mayor interés intrínseco.

Es importante señalar la disensión de los resultados obtenidos al equiparar las metas de aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento, por ello, también debemos resaltar las diferencias entre la tendencia de aproximación y la tendencia de evitación entre las metas de rendimiento.

En la Tabla 4 se muestran algunas diferencias entre los estudiantes según adopten los diferentes tipos de metas planteados por el enfoque tridimensional.

Tabla 4

*Diferencias entre los alumnos que adoptan distintos tipos de metas (Cabanach Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007, p. 44)*

	<b>METAS APRENDIZAJE</b>	<b>METAS APROXIMACIÓN DEL RENDIMIENTO</b>	<b>METAS EVITACIÓN DEL RENDIMIENTO</b>
Principal preocupación del estudiante	“APRENDER”	“SER EL MEJOR”	“NO SER EL PEOR”
¿Cómo perciben las tareas?	“A VER SI LA DOMINO” (RETO)	“A VER SI SOY EL MEJOR” (RETO)	“QUE DESASTRE SI ME SALE MAL” (AMENAZA)
Los errores son....	ALGO NATURAL, PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	UN FRACASO, UNA PRUEBA DE FALTA DE CAPACIDAD	UN FRACASO, UNA PRUEBA DE FALTA DE CAPACIDAD
Su persistencia en las tareas es...	ALTA	ALTA	BAJA
¿Se esfuerzan?	SÍ, SE ESFUERZAN POR APRENDER	UTILIZAN EL ESFUERZO	EVITAN EL ESFUERZO
¿Cómo evalúan su propia actuación?	CRITERIOS DE ÉXITO AUTORREFERIDOS	SE COMPARAN CON LOS DEMÁS “SACAR LAS MEJORES NOTAS, SER EL MEJOR DE LA CLASE...”	SE COMPARAN CON LOS DEMÁS: “NO SACAR LAS PEORES NOTAS, NO SER EL PEOR DE LA CLASE...”

### 3.2.4 El modelo 2x2: Diferencias entre *orientación* y *dirección* de las metas

En este modelo (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b) se tienen también en cuenta la tendencia de aproximación dentro de las metas de aprendizaje o de dominio, lo que representa una ampliación del enfoque tridimensional. Así, se establecen cuatro tipos diferentes de orientaciones como son las metas de aproximación al dominio, metas de evitación del dominio, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento (Harackiewicz y Linnenbrik, 2005).

Las metas de evitación del aprendizaje aún no están muy definidas en el estudio de las metas académicas. La preferencia de estas metas estaría dirigida a evitar el “no dominio” o “el no aprendizaje o comprensión”. Las metas de evitación muestran una preocupación por no aprender y por cometer errores de comprensión respecto a uno mismo o a la propia tarea, es decir, está referida a sujetos muy rigurosos o minuciosos que casi nunca se muestran realizados con las tareas que hacen.

### 3.2.5 Líneas de investigación actuales en el análisis de las metas y el futuro

Son muchas las líneas de trabajo asociadas al estudio de la orientación de metas. El hecho de que no exista una unanimidad de términos ni unos instrumentos de evaluación consensuados hace muy difícil la comparación entre las diferentes corrientes (Kaplan y Maehr, 2007; Meece, Anderan y Anderman, 2006). Así, se está estudiando la adopción de metas múltiples por los estudiantes (Boekaerts, Koning y Vedder, 2006; Louro, Pieters y Zeelenberg, 2007; Pintrich, 2000a; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle, Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 2003). Otro estudio interesante es de las estructuras de metas en el aula o en el centro (Kaplan y Maehr, 2007; Kaplan, Middleton, Urdan y Midgley, 2002) y también en la familia (Friedel, Cortina, Turner y Midgley, 2007) tal y como las sienten los estudiantes.

Otros autores posicionados en el modelo de metas de logro (Horst, Finney y Barron, 2007; Levy-Tossman, Kaplan y Assor, 2007) afirman que las metas de logro y la metas sociales deben estudiarse de manera conjunta.

Se considera necesario, respecto a la evaluación de metas escolares, desarrollar nuevos sistemas de evaluación y plantear modelos de formulación/consecución de metas adoptados a este contexto (Brandstätter, Heimbeck, Malzacher y Frese, 2003; Dörnyei,

2000). Por otra parte, las estrategias volicionales (como las que regulan la motivación y la emoción) son fundamentales para potenciar el esfuerzo en la consecución de metas y no abandonarlas (Baumann y Kuhl, 2007; Kuhl, Kazén y Koole, 2006; Koole y Kuhl, 2008) y para ayudar al individuo cuando existen conflictos entre las metas que se quieren conseguir (Hofer, 2007).

En las teorías del autoconcepto académico, se deberían incorporar los roles posibles, según McElwee y Dunning (2005) y Oyserman (2007), puesto que pueden influir en la elección de la carrera, en el futuro laboral del alumno (Chalk, Meara, Day y Davis, 2005) y el retorno al estudio de los adultos (Lee y Oyserman, 2007).

Respecto a la relación entre la instrumentalidad percibida, las metas de logro (Malka y Covington, 2005), la motivación intrínseca y el valor de la tarea (Husman et al., 2004), hemos de fijar claramente las diferencias entre todos estos constructos motivacionales y explicar de una manera más clara si esta percepción sirve para explicar el rendimiento o el fracaso escolar en minorías e inmigrantes (Phalet, Andriessen y Lens, 2004). Desde el punto de vista teórico, se intenta fijar y delimitar los distintos factores que se diferencian en la instrumentalidad (Husman y Shell, 2007).



## **PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La revisión llevada a cabo sobre el tema de la motivación de los estudiantes nos ha suscitado algunas interrogantes que pasamos a enumerar. ¿Qué metas persiguen los alumnos en las clases de Música?, ¿metas de aprendizaje o de dominio?, ¿metas de rendimiento o de logro? o ¿metas de refuerzo social?. ¿Coinciden las metas para la Música con las metas de carácter general obtenidas en otros estudios? ¿Existen diferencias entre los chicos y las chicas en cuanto a sus metas en la clase de Música? ¿Difieren las metas de los alumnos del primer ciclo de la ESO, en donde la Música es área obligatoria, con las de los alumnos del segundo ciclo de la ESO, en el que el área de Música es optativa? Y ¿qué relaciones mantienen las metas académicas con las dimensiones causales de las atribuciones, con las diferentes dimensiones del autoconcepto, con las metas sociales, con las percepciones de éxito y con el rendimiento académico en Música?

El objetivo general de este trabajo es indagar sobre las metas académicas, las dimensiones de las atribuciones causales, las dimensiones del autoconcepto, las metas sociales y las percepciones de éxito del alumnado en el área de Música, así como analizar las relaciones que se producen entre estas variables y el papel que juegan para predecir el rendimiento académico.

Para intentar dar respuesta a las cuestiones anteriormente expuestas, con el fin de alcanzar el objetivo anteriormente planteado, vamos a contrastar las siguientes hipótesis de trabajo:

- a) En el contexto de la clase de Música existen en los alumnos de la ESO tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro.

- b) Las metas de los chicos y de las chicas difiere en el sentido de que persiguen metas diferentes (según se desprende de otros estudios)
- c) Hay diferencias entre las metas académicas de los alumnos del primer ciclo de la ESO respecto a los del segundo, dado el diferente carácter que tiene la asignatura para ellos (obligatoria u optativa).
- d) Se da una compleja red de relaciones entre las variables motivacionales sometidas a estudio de modo que cabe esperar que las metas de aprendizaje se asocien a un autoconcepto académico positivo; a atribuciones internas, estables y controlables; a metas de responsabilidad; a orientación de meta a la tarea, y a un adecuado rendimiento académico.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 2. MÉTODO

### 2.1 Participantes

En este estudio han participado un total de 1148 alumnos ( $n = 1148$ ). La selección de los participantes se lleva a cabo por un muestreo incidental en 12 centros, correspondiendo los escolares a ambos ciclos de Secundaria Obligatoria. El 52,4% son chicos mientras que el 47,6% son chicas. En la Tabla 5 se resume la distribución de porcentajes en función del sexo de los participantes.

Tabla 5

*Distribución de porcentajes en función del sexo de los participantes*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chicos	601	52,4
Chicas	547	47,6
Total	1148	100,0

Tabla 6

*Distribución de porcentajes en función de la localidad de los participantes*

Localidad	Frecuencia	Porcentaje
Alicante	686	59,8
Elche	96	8,4
Badajoz	84	7,3
Cox	75	6,5
Javea	142	12,4
Santa Pola	65	5,7
Total	1148	100,0

En la Tabla 6 se muestra la distribución de porcentajes en función de la localidad de los participantes. Los estudiantes pertenecen a diferentes centros públicos y privados de la provincia de Alicante, excepto uno, que pertenece a Badajoz.

Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años ( $M = 14,55$ ;  $DT = 1,15$ ). En la Tabla 7 se resume la distribución del porcentaje correspondiente a la edad.

Tabla 7

*Distribución de porcentajes en función de la edad de los participantes*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12 años	19	1,7
13 años	181	15,8
14 años	391	34,1
15 años	333	29,0
16 años	155	13,5
17 años	63	5,5
18 años	6	0,5
Total	1148	100

El 5,6 % estudian 1º de ESO, el 32,3 % estudian 2º de ESO, el 41,9 % estudian 3º de ESO y el 20,2 % restante corresponden a 4º. Los alumnos de 1º de la ESO representan un número escaso en la escala total porque en la Comunidad Valenciana el área de Música comienza en 2º de la ESO. En la Tabla 8 se muestra la distribución de porcentajes en función del curso de los participantes.

Tabla 8

*Distribución de los porcentajes en función del curso de los participantes*

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	64	5,6
2º ESO	371	32,3
3º ESO	481	41,9
4º ESO	232	20,2
Total	1148	100,0

## 2.2 Instrumentos

Se han utilizado cinco cuestionarios diferentes para realizar el estudio de las variables motivacionales en el alumnado de ESO y que se describen a continuación.

El *Cuestionario de Metas Académicas* de Hayamizu et al. (1989), adaptado por Hayamizu y Weiner (1991) en la versión de González et al. (2002), tiene 20 ítems que ofrecen una serie de razones por las que se estudia, como por ejemplo “*estudio porque es interesante resolver problemas*”, “*estudio porque deseo saber cosas nuevas*”, “*estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos*” o “*estudio porque quiero realizar estudios superiores*” y se ha de indicar, en una escala tipo Likert graduada del 1 al 5, los motivos por los cuales se estudia. El 1 significa “nunca” y el 5 “siempre”. El cuestionario ofrece una fiabilidad (consistencia interna de  $\alpha$  de Cronbach) entre el ,89 y ,71.

En el *Cuestionario de atribuciones y dimensiones causales*, creado para esta investigación, el alumno debe elegir una causa de entre las siguiente catorce presentadas (“*de mi capacidad*”, “*de mi habilidad*”, “*de mi pericia musical*”, “*de lo fácil que es*”, “*de que me esfuerzo mucho*”, “*de lo que me ayuda el profesor*”, “*de lo difícil que es*”,

“de la buena suerte que tengo”, “de lo que me ayudan los demás”, “de que estudio mucho”, “de mi falta de capacidad”, “de mi mala suerte”, “de que el profesor es muy exigente”, “de que estudio poco”) e indicar de cuál de ellas dependen sus calificaciones, sus notas o su rendimiento académico en el área de Música. Posteriormente, ha de utilizar la causa escogida para valorar sus dimensiones causales. Dicha valoración la realiza en una escala bipolar de nueve puntos que reflejan si la causa escogida es interna o externa, estable o inestable y controlable o incontrolable (“algo que refleja un aspecto de ti” o “un aspecto de la situación”, “algo manejable por ti” o “no manejable por ti”, “algo permanente” o “temporal”, “algo que tú puedes controlar” o “que tú no puedes controlar”, “algo acerca de ti” o “acerca de otros”, etc.).

El *Cuestionario de autoconcepto A-21* (Villa, 1985), está integrado por 21 ítems con una escala tipo Likert cada uno que permite cinco opciones de respuestas, que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”. Hay ítems formulados en sentido positivo, como “*En general soy buen estudiante*”, y otros en sentido negativo, como “*Nadie me aprecia*”. Los ítems positivos son 3, 4, 5, 6, 14, 16, 17, 18 y 19, en tanto que los ítems 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 20 y 21 son negativos. Los ítems se puntúan del 1 a 5. Los positivos según la siguiente equivalencia TA = 5; A = 4; I = 3; D = 2; TD = 1 y los negativos con la inversa, es decir TA = 1; A = 2; I = 3; D = 4 y TD = 5.

La fiabilidad, calculada con el coeficiente Alfa de Cronbach, para los 21 ítem arrojó un valor de ,82 y los factores obtenidos (Villa, 1985) fueron los siguientes:

- “Autoestima o autovalía personal” (integrado por los ítem 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 20).

- “Aceptación” (formado por los elementos 16 y 18).
- “Imagen académica” (compuesto por las expresiones 5, 6 y 21).
- “Autoconcepto social” (que agrupa a los ítem 3, 13 y 17).

Por otra parte, aplicando el mismo cuestionario, Navas (1994) obtuvo 4 factores:

- “Autoestima o autovalía personal” (1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 y 20) que explica el 25,3 % de la varianza y tiene una fiabilidad  $\alpha = ,80$ .
- “Autoaceptación” (14, 16, 19) que explica el 7,9 % de la varianza y tiene una consistencia interna  $\alpha = ,64$ .
- “Autoconcepto social” (3, 13 y 17) que explica el 7,4 % de la varianza y tiene una fiabilidad  $\alpha = ,64$ .
- “Imagen académica” (5 y 21) que explica el 6,1 % de la varianza, con una consistencia interna  $\alpha = ,60$ .

Este autor eliminó los elementos 4 y 18 presentando el total de la escala una fiabilidad  $\alpha = ,84$ .

En el *Cuestionario de metas* de Wentzel (1989), el alumno ha de reflejar cuándo se siente con más éxito en la clase. Lo hace a través de una escala de 12 ítems (“*soy un estudiante de éxito*”, “*obtengo la aceptación de los otros estudiantes*”, “*soy mejor que los demás*”, “*aprendo cosas nuevas*”... etc.), graduados del 1 al 5, donde el 1 significa “muy en desacuerdo” y el 5 “muy de acuerdo”. El cuestionario ofrece una fiabilidad (consistencia interna de  $\alpha$  de Cronbach) entre el ,57 y ,76.



El *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts, Treasure y Balagué (1998) consta de 12 ítems, 6 para el factor tarea (elementos 3, 4, 7, 8, 10 y 11) y 6 para el factor ego (elementos 1, 2, 5, 6, 9 y 12). Tiene un formato escala Likert de cinco puntos donde 1 significa “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo” para cada elemento. La pregunta inicial “*Al practicar deporte en la clase de Educación Física tengo éxito cuando...*” es sustituida por “*En la clase de Música tengo éxito cuando...*”. La fiabilidad es aceptable ya que la versión española supervisada por Balagué, obtuvo una consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) para las subescalas “Ego” y “Tarea” de ,90 y ,77 respectivamente (Cervelló, Escartí y Guzmán, 1995).

### 2.3 Variables

Las variables sometidas a estudio, inicialmente, son las respuestas de los sujetos a los cuestionarios descritos en el apartado anterior y, posteriormente, se generan las siguientes:

- Metas de aprendizaje (MAP). Se obtiene por la adición de los elementos 1 al 8 del cuestionario de metas.
- Metas de logro (MLO). Se obtiene por la adición de los elementos 15 al 20 del cuestionario de metas.
- Metas de Refuerzo social (MRS). Se obtiene por la adición de los elementos 9 al 14 del cuestionario de metas.
- Lugar de causalidad (LU). Se obtiene por la adición de los elementos 1, 2, 4, 6, 9 y 10 del cuestionario de dimensión causal.

- Controlabilidad (CON). Se obtiene por la adición de los elementos 5, 8 y 12 del cuestionario de dimensión causal.
- Estabilidad (EST). Se obtiene por la adición de los elementos 3, 7 y 11 del cuestionario de dimensión causal.
- Autovalía personal (AUP). Se obtiene por la adición de los elementos 1, 2, 7, 8, 9, 12, 15 y 20 del cuestionario de autoconcepto A-21.
- Autoaceptación (AUA). Se obtiene por la adición de los elementos 14, 16, 18 y 19 del cuestionario de autoconcepto A-21.
- Autoestima (AUE). Se obtiene por la adición de los elementos 10, 11 y 13 del cuestionario de autoconcepto A-21.
- Autoconcepto social (AUS). Se obtiene por la adición de los elementos 3, 4 y 17 del cuestionario de autoconcepto A-21.
- Autoconcepto académico (AUAC). Se obtiene por la adición de los elementos 5, 6 y 21 del cuestionario de autoconcepto A-21.
- Metas de aprendizaje (MA). Se obtiene por la adición de los elementos 1, 5, 8, 9, 10 y 12 del cuestionario de metas de Wentzel.
- Metas de relación social (MRSO). Se obtiene por la adición de los elementos 2, 4, 6 y 11 del cuestionario de metas de Wentzel.
- Metas de comparación social (MCS). Se obtiene por la adición de los elementos 3 y 7 del cuestionario de metas de Wentzel.
- Metas de ego (EGO). Se obtiene por la adición de los elementos 1, 2, 5, 6, 9 y 12 del cuestionario de percepción de éxito.

- Metas a la tarea (TAREA). Se obtiene por la adición de los elementos 3, 4, 7, 8, 10 y 11 del cuestionario de percepción de éxito.

## 2.4 Procedimiento

Los cuestionarios se administraron a diferentes grupos de 1º, 2º, 3º y 4º de los doce centros seleccionados. Fueron respondidos de forma voluntaria en el contexto del aula habitual, indicando, expresamente, que las respuestas no tenían consecuencias sobre las calificaciones escolares y solicitando la máxima sinceridad. Estos cuestionarios se respondieron en 4 sesiones, uno por sesión, excepto los dos últimos que se realizaron en la misma. El tiempo transcurrido entre sesión y sesión fue de un mes.

## 2.5 Diseño y análisis de datos

El diseño, toda vez que no hay una manipulación intencional de las variables, se ajusta a las características de los diseños correlacionales básicos. La ventaja que tienen es garantizar la validez ecológica pero presentan el inconveniente de menguar la validez interna.

Los datos se someten a análisis factoriales (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax), correlacionales ( $r$  de Pearson) y de diferencias de medias para grupos independientes (prueba  $t$  de Student) y de regresión múltiple. Se emplea para ello el paquete estadístico de programas SPSS (versión 20.0).

### 3. RESULTADOS

Para dar cuenta de los resultados atenderemos al tipo de análisis que los producen y destinaremos un apartado a cada uno de ellos. Así, distinguiremos entre análisis de frecuencias, análisis factoriales y de fiabilidad, análisis descriptivos, análisis diferenciales y análisis de regresión múltiple.

#### 3.1 Análisis de frecuencias

En la Tabla 9 se ofrece la distribución de porcentajes de las respuestas de los sujetos al cuestionario de metas académicas. Destacamos que el 53,1% del alumnado considera que “nunca” *“estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos”* o el 55,2 del alumnado “nunca” *“estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí”*. Sin embargo, tan sólo el 3,0% considera que “nunca” *“estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo”* o el 4,2% que “nunca” *“estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro”*. Por el contrario, tan sólo el 3,6% califica como “siempre” el hecho que *“estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos”* o el 5,3% considera que “siempre” *“estudio porque no quiero que mis amigos se burlen de mí”*. El 61,6% califica con un “siempre” el hecho de *“estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro”* y en la misma línea el 65,8% considera que “siempre” *“estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo”*.

Tabla 9

*Distribución de porcentaje de las respuestas al cuestionario de Metas académicas*

	Nunca Siempre				
	1	2	3	4	5
1. Estudio porque es interesante resolver problemas	14,5	24,6	39,4	16,2	5,4
2. Estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado	12,3	23,0	34,1	21,5	9,1
3. Estudio porque deseo saber cosas nuevas	7,5	12,6	32,1	26,7	21,1
4. Estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles	23,3	27,4	27,3	14,8	7,2
5. Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	8,8	14,7	27,0	28,4	21,1
6. Estudio porque siento curiosidad	15,2	22,8	35,1	15,5	11,3
7. Estudio porque me gusta emplear mi cabeza	15,4	23,7	34,8	15,6	10,5
8. Estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil	12,8	15,3	29,3	23,2	19,4
9. Estudio porque quiero ser elogiado (felicitado) por mis padres y profesores	13,4	15,0	26,1	21,2	24,3
10. Estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos (que se fijen en mí)	53,1	20,6	17,5	5,1	3,6
11. Estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	55,2	15,5	16,4	7,6	5,3
12. Estudio porque no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía)	43,7	17,9	20,6	11,6	6,1
13. Estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy	44,3	22,0	19,6	7,8	6,4
14. Estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis compañeros	32,3	19,1	25,3	11,6	11,7
15. Estudio porque quiero sacar buenas notas	4,4	5,8	17,1	24,4	48,3
16. Estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas	4,5	7,5	18,8	24,9	44,3
17. Estudio porque no quiero suspender los exámenes finales	4,5	4,4	12,3	19,8	59,0
18. Estudio porque quiero realizar estudios superiores	6,9	8,0	17,9	21,8	45,4
19. Estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo	3,0	4,2	9,3	17,8	65,8
20. Estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro	4,2	4,1	10,9	19,3	61,6

En la Tabla 10 se muestra la distribución de porcentajes de las respuestas al cuestionario de atribuciones. El 38,2% del alumnado considera que sus calificaciones, notas o rendimiento académico en el área de Música dependen “*de mi capacidad*”, un 14,3% considera que dependen “*de que me esfuerzo mucho*” y solamente el 0,6% del

alumnado considera que su rendimiento depende “*de que el profesor es muy exigente*”. Algunos alumnos recurren al azar, afirmando el 0,9% que sus calificaciones dependen “*de la buena suerte que tengo*” o el 1% que consideran que dependen “*de mi mala suerte*”.

Tabla 10

*Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de atribuciones*

	Frecuencia	Porcentaje
1. De mi capacidad	439	38,2
2. De mi habilidad	68	5,9
3. De mi pericia musical	43	3,7
4. De lo fácil que es	88	7,7
5. De que me esfuerzo mucho	164	14,3
6. De lo que me ayuda el profesor	64	5,6
7. De lo difícil que es	17	1,5
8. De la buena suerte que tengo	10	0,9
9. De lo que me ayudan los demás	14	1,2
10. De que estudio mucho	46	4,0
11. De mi falta de capacidad	22	1,9
12. De mi mala suerte	12	1,0
13. De que el profesor es muy exigente	7	0,6
14. De que estudio poco	154	13,4

En la Tabla 11 se muestra la distribución de porcentajes de las respuestas al cuestionario de dimensiones causales. Según la causa escogida por cada alumno, el 20,6% considera que su causa no es “*algo sobre lo que otros tienen poder*”, el 21,9% considera que no es “*algo bajo el control de otros*” y el 5,5% afirma que su causa no es “*algo estable en el tiempo*”. En el lado opuesto, el 19,8% del alumnado considera que

la causa escogida por ellos es “*algo manejable por ti*”, el 21,1% cree que se causa es “*algo que está dentro de ti*” y el 19,8% piensa que su causa es “*algo acerca de ti*”.

Tabla 11

*Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de dimensiones causales*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Algo que refleja un aspecto de ti mismo	7,7	3,7	5,2	5,1	29,0	8,5	14,7	11,2	14,9
2. Algo manejable por ti	6,7	4,2	3,7	4,5	21,2	11,3	14,4	14,3	19,8
3. Algo permanente	5,4	3,4	6,4	7,5	30,4	10,1	11,8	11,5	13,5
4. Algo que tú puedes controlar	7,2	3,1	4,6	5,4	23,2	10,2	13,7	15,1	17,5
5. Algo sobre lo que otros tienen poder	20,6	6,4	7,8	7,2	29,6	8,6	7,8	5,1	6,7
6. Algo que está dentro de ti	5,8	3,3	3,4	4,4	26,0	11,4	11,4	13,1	21,1
7. Algo estable en el tiempo	5,5	4,6	5,6	9,8	31,7	12,4	12,1	10,2	8,1
8. Algo bajo el control de otros	21,9	7,3	7,5	9,5	28,7	8,1	7,1	4,3	5,7
9. Algo acerca de ti	4,4	2,3	3,3	4,8	27,2	10,8	12,3	15,4	19,6
10. Algo sobre la que tienes poder	7,1	3,2	3,8	6,1	25,2	11,7	13,8	12,5	16,6
11. Algo inmodificable	14,1	6,1	7,9	8,4	31,9	9,7	8,4	8,0	5,5
12. Algo que otros pueden regular	18,8	6,4	6,1	7,9	29,3	8,9	8,4	6,6	7,5

En la Tabla 12 se muestra la distribución de porcentajes de las respuestas al cuestionario de autoconcepto A-21. Encontramos frases con un sentido positivo y otras con uno negativo. Respecto a las frases con sentido positivo, sólo el 2,1% del alumnado afirma que está en desacuerdo respecto a la frase “*a la gente le gusta estar conmigo*”, el 3,5% está en desacuerdo en “*cuando tengo problemas siempre encuentro la manera de salir de ellos*” o “*considerados todos los aspectos, estoy satisfecho conmigo mismo*”. Respecto a frases con sentido negativo, el 55,3% está en desacuerdo con la frase “*soy un cero a la izquierda*”, el 59,1% con la frase “*me siento muy alejado de mi familia*” y el

47,7% con la frase “*a veces me siento como un montón de escombros*”. El 40,7% del alumnado afirma que está de acuerdo con la frase “*en general mis compañeros me aprecian*”, el 42,9% con la frase “*a la gente le gusta estar conmigo*”. Por último destacamos que el 41,7% del alumnado considera indiferente la frase “*soy una persona atractiva*”.

Tabla 12

*Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de autoconcepto A-21*

	1	2	3	4	5
1. Muchas veces siento que no sirvo para nada	8,9	10,6	21,8	20,8	37,9
2. Soy bastante torpe	5,5	13,1	24,9	28,5	28,0
3. En general mis compañeros me aprecian	4,1	5,2	23,1	40,7	26,9
4. Soy una persona atractiva	8,7	13,6	41,7	21,2	14,8
5. En general caigo bien a mis profesores	5,8	7,9	31,2	38,5	16,6
6. En general soy buen estudiante	8,4	14,1	26,9	36,1	14,4
7. Soy un cero a la izquierda	4,6	6,0	16,4	17,7	55,3
8. Creo que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso	5,3	10,9	22,6	22,8	38,3
9. A veces me siento como un montón de escombros	5,2	10,0	16,7	20,3	47,7
10. Soy nervioso e insoportable	6,9	10,0	24,3	26,3	32,5
11. Me siento muy alejado de mi familia	5,8	6,1	11,8	17,2	59,1
12. Estoy descontento de mi mismo	6,7	8,9	20,6	22,1	41,7
13. Nadie me aprecia	4,0	4,8	12,3	20,8	58,1
14. Estoy convencido de que triunfaré en la vida	3,5	6,7	33,2	33,1	23,5
15. En general creo que tengo muchos más aspectos negativos que positivos	5,6	8,5	24,8	28,7	32,3
16. Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy	11,2	11,0	20,4	21,5	35,9
17. A la gente le gusta estar conmigo	2,1	3,2	26,7	42,9	25,2
18. Cuando tengo problemas siempre encuentro la manera de salir de ellos	3,5	6,4	19,8	41,5	31,8
19. Considerados todos los aspectos, estoy satisfecho conmigo mismo	3,5	7,1	21,9	37,1	30,4
20. En general soy una persona de poco valor	3,6	5,9	18,4	27,3	44,9
21. Generalmente los profesores la toman conmigo	8,0	6,6	22,4	25,4	37,5



En la Tabla 13 se ofrece la distribución de porcentajes de las respuestas de los sujetos al cuestionario de metas. Destacamos que el 30,2% del alumnado considera que “nunca” “*soy mejor que los demás*”, el 5,1% los que considera “siempre” lo son. Tan sólo el 1,8% afirma que “nunca” “*comprendo las cosas*” mientras que el 31% las comprende “siempre”. A la hora de valorar si “*soy un estudiante de éxito*”, el 35% adopta una posición neutral, ocurriendo lo mismo cuando tienen que valorar si “*soy útil a los demás estudiantes*”. Por último destacamos la alta cifra (40,1%) que considera que está totalmente de acuerdo que en la clase de Música “*tengo diversión*”.

Tabla 13

*Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de Metas*

	1	2	3	4	5
1. Soy un estudiante de éxito	6,9	14,6	35,0	30,9	12,5
2. Obtengo la aceptación de los otros estudiantes	4,8	8,6	27,8	39,5	19,3
3. Soy mejor que los demás	30,2	26,3	30,7	7,6	5,1
4. Consigo que otros estudiantes me ayuden	6,8	11,5	29,5	38,9	13,3
5. Soy cumplidor y responsable	4,1	9,1	24,0	36,8	26,0
6. Cuando hago y mantengo amistades	3,0	3,4	19,2	35,9	38,5
7. Soy útil a los demás estudiantes	7,2	9,8	34,8	32,8	15,5
8. Aprendo cosas nuevas	2,6	2,3	12,2	40,3	42,6
9. Comprendo las cosas	1,8	4,3	19,3	43,6	31,0
10. Consigo mi máximo rendimiento	6,4	12,2	28,7	30,8	21,8
11. Tengo diversión	3,0	5,1	19,8	21,0	40,1
12. Hago las tareas /actividades a tiempo	5,1	8,7	24,8	34,6	26,8

En la Tabla 14 se ofrece la distribución de porcentajes de las respuestas al cuestionario de Percepción de éxito. El alumno considera que “siempre” tiene éxito en clase de Música “*cuando alcanzo una meta*”, al menos así lo afirma el 41,7%. Así

mismo el 35,7% afirma que tiene éxito en la clase de Música “*cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad*” o el 33,9% que lo tiene “*cuando trabajo duro*”. El 19,6% del alumnado informa que “nunca” tiene éxito “*cuando demuestro a los demás que soy el mejor*”, mientras que el 18% se mueve en parámetros parecidos al afirmar que “nunca” tiene éxito en clase de Música “*cuando soy claramente superior*”. El alumno adopta una posición neutral en aspectos como “*cuando lo hago mucho mejor que los demás compañeros*” (38,1%), “*cuando mi actuación supera la de los otros*” (38,1%) o “*cuando soy el mejor*” (37,5%).

Tabla 14

*Distribución de porcentajes de las respuestas al Cuestionario de Percepción de éxito*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
1. Cuando lo hago mucho mejor que los demás compañeros	14,5	14,7	38,1	20,8	11,8
2. Cuando soy el mejor	17,2	18,6	37,5	16,0	10,6
3. Cuando trabajo duro	4,4	4,7	21,5	35,5	33,9
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	3,4	5,3	20,0	37,5	33,7
5. Cuando mi actuación supera la de los otros	12,3	17,0	38,1	20,7	11,9
6. Cuando demuestro a todos que soy el mejor	19,6	19,2	36,4	15,0	9,8
7. Cuando supero las dificultades	2,7	4,1	19,7	39,8	33,7
8. Cuando domino algo que no sabía hacer antes	2,9	2,4	16,3	37,4	41,0
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	10,5	14,6	33,9	24,1	16,8
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	3,3	4,3	21,7	35,5	35,7
11. Cuando alcanzo una meta	2,8	3,6	18,1	33,8	41,7
12. Cuando soy claramente superior	18,0	15,7	35,5	18,4	12,4

En la Tabla 15 se ofrece la distribución de porcentajes de las calificaciones en el área de Música. Las calificaciones correspondientes al aprobado (5 y 6), son las que

obtienen un porcentaje más alto, representando un 19,9% y un 19,4% respectivamente. Por el contrario, la máxima calificación posible (10), tan sólo representa el 4,3% del total de la clase. Los alumnos no presentados o absentitas (1) suponen un 7%, mientras que los suspendidos (2, 3 y 4) representan el 2,3%, 4,8% y el 4,7% respectivamente. Por último, los alumnos calificados con notable (7 y 8) suponen el 14,1% y el 13,2% del total.

Tabla 15

*Distribución de porcentajes de las calificaciones en el área de Música*

Calificación Música	
1	7,0
2	2,3
3	4,8
4	4,7
5	19,9
6	19,4
7	14,1
8	13,2
9	10,3
10	4,3

En la Tabla 16 se ofrece la distribución de porcentajes de las calificaciones medias obtenidas por los alumnos. Las calificaciones correspondientes al aprobado (5-5,9 y 6-6,9), son las que obtienen un porcentaje más alto, representando un 26,4% y un 18,8% respectivamente. Por el contrario, la máxima calificación posible (10), tan sólo representa el 0,3% del total de la clase. Los alumnos no presentados o absentitas (1-1,9) suponen un 7,6%, mientras que los suspendidos (2-2,9; 3-3,9 y 4-4,9) representan el 5,1%, 7,2% y el 15,4% respectivamente. Por último, los alumnos calificados con

notable (7-7,9 y 8-8,9) suman el 10,4% y el 6,2% del total, mientras que los calificados con 9-9,9 representan el 2,9%.

Tabla 16

*Distribución de porcentajes de las calificaciones medias del alumnado*

Calificación media	
1-1,9	7,6
2-2,9	5,1
3-3,9	7,2
4-4,9	15,4
5-5,9	26,4
6-6,9	18,8
7-7,9	10,4
8-8,9	6,2
9-9,9	2,9
10	0,3

### 3.2 Análisis factoriales y de fiabilidad

#### a) Cuestionario de Metas Académicas

Las respuestas del *cuestionario de metas académicas* se someten a análisis factoriales por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax. La prueba de esfericidad de Barlett resulta estadísticamente significativa ( $\chi^2=10458,18$ ;  $gl = 190$ ;  $p < ,001$ ) y la matriz de componentes rotados (la rotación converge en 5 interacciones) arroja la existencia de tres factores cuyas saturaciones se muestran en la tabla 17, en la que se han suprimido las cargas factoriales inferiores a ,30 con el fin de facilitar su lectura.

El total de la varianza explicada por los tres factores es 57,86% y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna alfa de Cronbach) es  $\alpha = ,89$  tal y como refleja el análisis de fiabilidad para el total de la escala que se resume en la Tabla 18.

Tabla 17

*Saturaciones factoriales de los elementos del Cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación*

	Factor I	Factor II	Factor III
1. Estudio porque es interesante resolver problemas	,72		
2. Estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado	,76		
3. Estudio porque deseo saber cosas nuevas	,74	,30	
4. Estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles	,70		
5. Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	,61	,36	
6. Estudio porque siento curiosidad	,69		
7. Estudio porque me gusta emplear mi cabeza	,72		
8. Estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil	,59	,31	
9. Estudio porque quiero ser elogiado (felicitado) por mis padres y profesores		,41	,46
10. Estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos (que se fijen en mí)			,77
11. Estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí			,77
12. Estudio porque no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía)			,76
13. Estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy			,78
14. Estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis compañeros			,66
15. Estudio porque quiero sacar buenas notas		,76	
16. Estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas		,75	
17. Estudio porque no quiero suspender los exámenes finales		0,77	
18. Estudio porque quiero realizar estudios superiores		,69	
19. Estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo		,83	
20. Estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro		,78	

*Nota:* Factor I: Metas de aprendizaje; Factor II: Metas de logro; Factor III: Metas de refuerzo social

Tabla 18

*Análisis de fiabilidad para el total de la escala*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	59,87	163,89	,55	,88
Item 2	59,68	160,74	,62	,88
Item 3	59,19	160,31	,62	,88
Item 4	60,05	163,35	,49	,88
Item 5	59,22	159,87	,60	,88
Item 6	59,76	162,34	,53	,88
Item 7	59,78	161,82	,56	,88
Item 8	59,39	159,11	,59	,88
Item 9	59,32	161,61	,48	,88
Item 10	60,75	168,30	,36	,89
Item 11	60,68	169,08	,29	,89
Item 12	60,42	167,84	,32	,89
Item 13	60,51	165,77	,40	,88
Item 14	60,09	164,37	,39	,89
Item 15	58,54	161,43	,60	,88
Item 16	58,64	160,67	,61	,88
Item 17	58,36	164,14	,51	,88
Item 18	58,70	161,63	,52	,88
Item 19	58,21	165,14	,53	,88
Item 20	58,30	165,31	,48	,88

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

Como se aprecia en la Tabla 17, en el Factor I saturan los elementos comprendidos entre el 1 y el 8, que expresan razones tales como “*es interesante*”

*resolver problemas*”, *“disfruto descubriendo cuanto he mejorado”*, *“deseo saber cosas”* o *“siento curiosidad”*. Este factor, vinculado a las metas de aprendizaje, da cuenta del 21,30% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,88$ . En la Tabla 19 se muestran los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I.

Tabla 19

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I (Meta de aprendizaje)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	$\alpha$
Item 1	21,15	38,41	,62	,86
Item 2	20,96	36,76	,70	,85
Item 3	20,47	36,45	,70	,85
Item 4	21,33	37,63	,59	,86
Item 5	20,50	37,09	,62	,86
Item 6	21,03	37,46	,61	,86
Item 7	21,06	37,05	,65	,86
Item 8	20,67	36,93	,59	,86

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem;  $\alpha$  = Valor de  $\alpha$  si el ítem es suprimido.

En el Factor II, los elementos que muestran una mayor carga factorial son los comprendidos entre el 15 y el 20, que se relacionan con metas del tipo *“quiero sacar buenas notas”*, *“quiero realizar estudios superiores”*, *“deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas”* o *“quiero tener en el futuro un buen trabajo”*, es decir, metas relacionadas con el logro (aproximación al éxito y evitación del fracaso). Este factor explica el 20,86% de la varianza total y el coeficiente de consistencia interna es de  $\alpha =$

,88. En la Tabla 20 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Meta de logro).

Tabla 20

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Meta de logro)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Ítem 15	20,81	20,48	,72	,86
Ítem 16	20,90	20,34	,71	,86
Ítem 17	20,63	20,94	,68	,87
Ítem 18	20,96	20,23	,65	,87
Item 19	20,48	21,01	,76	,86
Item 20	20,57	21,17	,68	,87

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

En el Factor III, los elementos que muestran una mayor saturación factorial son los comprendidos entre el 9 y el 14, que expresan motivos como “quiero ser elogiado”, “quiero llamar la atención”, “no quiero que se burlen de mí” o “no quiero que el profesor me tenga aversión”, que son metas orientadas a la obtención de la aprobación o la evitación de la desaprobación, es decir de refuerzo social. Este factor explica un 15,71% de la varianza total. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,80$ . En la Tabla 21 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el factor III (Meta de refuerzo social).



Tabla 21

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III (Meta de refuerzo social)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 9	10,57	22,18	,38	,82
Item 10	12,00	21,023	,65	,76
Item 11	11,93	20,59	,60	,77
Item 12	11,67	20,26	,60	,77
Item 13	11,75	19,99	,66	,75
Item 14	11,34	20,50	,53	,78

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

### **b) Cuestionario de Atribuciones Causales**

Los resultados del análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax, al que someten las respuestas del *cuestionario de dimensión causal*, superan los criterios de significación estadística ( $p < ,001$ ) en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 4147,014$ ;  $gl = 66$ ;  $p < ,001$ ) y la matriz de componentes rotados (la rotación converge en 9 iteraciones) arroja la existencia de tres factores cuyas saturaciones se muestran en la Tabla 22.

Tabla 22

*Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de dimensión causal en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación*

	Factores		
	I	II	III
1. Algo que refleja un aspecto de ti mismo	,63		
2. Algo manejable por ti	,82		
3. Algo permanente			,74
4. Algo que tú puedes controlar	,79		
5. Algo sobre lo que otros tienen poder		,78	
6. Algo que está dentro de ti	,69		,31
7. Algo estable en el tiempo			,75
8. Algo bajo el control de otros		,75	
9. Algo acerca de ti	,66		
10. Algo sobre la que tienes poder	,78		
11. Algo inmodificable			,73
12. Algo que otros pueden regular		,77	

*Nota:* Factor I: Lugar de causalidad; Factor II: Controlabilidad; Factor III: Estabilidad

Como se aprecia en la misma, en el Factor I saturan los elementos 1, 2, 4, 6, 9 y el 10, que expresan dimensiones tales como “*algo que refleja un aspecto de ti o de la situación*”, “*algo manejable por ti o no manejable por ti*”, “*algo que tú puedes controlar o no puedes controlar*”. Este factor, al que hemos denominado “lugar de causalidad”, da cuenta del 28,046% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha=,85$ . En la Tabla 23 se resumen los resultados de fiabilidad para el Factor I.

Tabla 23

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	30,39	79,1	,58	,83
Item 2	30,03	75,85	,66	,82
Item 4	30,14	77,70	,61	,83
Item 6	30,00	76,43	,67	,82
Item 9	29,89	79,91	,62	,83
Item 10	30,22	76,59	,66	,82

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

En el Factor II, los elementos que muestran una mayor carga factorial son 5, 8 y 12, que se relacionan con dimensiones del tipo “*algo sobre la que otros tienen poder o no tienen poder*”, “*algo bajo el control de otros o no está bajo el control de otros*” o “*algo que otros pueden regular o no pueden regular*”. Este factor, al que denominamos de “controlabilidad”, explica el 16,13% de la varianza total y el coeficiente de consistencia interna es  $\alpha = ,69$ . En la Tabla 24 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II.

Tabla 24

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 5	8,85	16,51	,50	,59
Item 8	9,03	16,50	,53	,56
Item 12	8,66	16,76	,48	,63

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

En el Factor III, denominado de “estabilidad”, los elementos que muestran una mayor saturación factorial son 3, 6, 7 y 11 que expresan motivos como “*algo permanente o temporal*”, “*algo que está dentro de ti o fuera de ti*”, “*algo estable o temporal en el tiempo*” o “*algo inmodificable o modificable*”. Este factor explica un 15,62% de la varianza total. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,64$ . En la Tabla 25 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III.

Tabla 25

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 3	10,16	12,64	,48	,51
Item 7	10,44	13,08	,50	,48
Item 11	11,13	13,33	,38	,64

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

El total de la varianza explicada por los tres factores es 59,80% y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna alfa de Cronbach) es  $\alpha = ,70$ . En la Tabla 26 se muestra el análisis de fiabilidad para el total de la escala.

Tabla 26

*Análisis de fiabilidad para el total de la escala*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	59,53	143,22	,47	,65
Item 2	59,16	141,11	,49	,65
Item 3	59,56	147,31	,42	,66
Item 4	59,27	140,73	,51	,65
Item 5	60,85	164,60	,06	,72
Item 6	59,13	140,82	,52	,65
Item 7	59,84	148,04	,44	,66
Item 8	61,03	172,86	-,07	,73
Item 9	59,02	146,16	,45	,66
Item 10	59,36	142,34	,49	,65
Item 11	60,53	152,41	,30	,68
Item 12	60,66	167,37	,02	,72

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido

### c) Cuestionario de Autoconcepto A-21

Las respuestas del cuestionario de autoconcepto se someten a análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax. La prueba de esfericidad de Barlett resulta estadísticamente significativa ( $\chi^2 = 6542,43$ ;  $gl = 210$ ;  $p < ,001$ ) y la matriz de componentes rotados (la rotación converge en 5 interacciones) arroja la existencia de cinco factores cuyas saturaciones se muestran en la tabla 27, suprimiendo las cargas factoriales inferiores a ,30 con el fin de facilitar su lectura.

Tabla 27

*Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de autoconcepto en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación*

	I	II	III	IV	V
1. Muchas veces siento que no sirvo para nada	,77				
2. Soy bastante torpe	,67				
3. En general mis compañeros me aprecian				,79	
4. Soy una persona atractiva	,38		-,33	,46	
5. En general caigo bien a mis profesores					,79
6. En general soy buen estudiante					,69
7. Soy un cero a la izquierda	,60				
8. Creo que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso	,53				
9. A veces me siento como un montón de escombros	,69		,32		
10. Soy nervioso e insoportable			,49		
11. Me siento muy alejado de mi familia			,67		
12. Estoy descontento de mí mismo	,55	,35	,40		
13. Nadie me aprecia	,44		,53	,31	
14. Estoy convencido de que triunfaré en la vida		,61			
15. En general creo que tengo muchos más aspectos negativos que positivos	,56				
16. Si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy		,71			
17. A la gente le gusta estar conmigo		,35		,67	
18. Cuando tengo problemas casi siempre encuentro la manera de salir		,48		,38	
19. Considerados todos los aspectos, estoy satisfecho conmigo mismo		,69			
20. En general soy una persona de poco valor	,55		,38		
21. Generalmente los profesores la toman conmigo			,53		,55

*Nota:* Factor I: Autovalía Personal; Factor II: Autoaceptación; Factor III: Autoestima; Factor IV: Autoconcepto Social; Factor V: Autoconcepto Académico;

El total de la varianza explicada por los cinco factores es 54,09% y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna de *Cronbach*) es  $\alpha = ,87$ . En la Tabla 28 se muestra el análisis de fiabilidad para el total de la escala.

Tabla 28

*Análisis de fiabilidad para el total de la escala*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	75,69	144,74	,53	,86
Item 2	75,77	149,06	,44	,87
Item 3	75,56	155,37	,26	,87
Item 4	76,18	152,74	,33	,87
Item 5	75,85	153,11	,35	,87
Item 6	76,03	150,74	,40	,87
Item 7	75,24	147,00	,52	,86
Item 8	75,59	144,68	,58	,86
Item 9	75,42	143,	,62	,86
Item 10	75,70	150,14	,39	,87
Item 11	75,20	150,56	,38	,87
Item 12	75,54	142,46	,64	,86
Item 13	75,13	146,81	,57	,86
Item 14	75,71	151,90	,41	,87
Item 15	75,64	145,06	,60	,86
Item 16	75,78	147,35	,42	,87
Item 17	75,52	153,13	,41	,87
Item 18	75,46	153,67	,33	,87
Item 19	75,54	147,88	,56	,86
Item 20	75,33	145,25	,63	,86
Item 21	75,59	152,66	,29	,87

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala correlación del ítem con el total; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido

Como se puede apreciar en la Tabla 25, en el factor I saturan los elementos 1, 2, 7, 8, 9, 12, 15 y 20, que expresan razones tales como “*muchas veces siento que no sirvo para nada*”, “*soy bastante torpe*”, “*soy un cero a la izquierda*”, “*creo que no tengo mucho de lo que sentirme orgulloso*”, “*a veces me siento como un montón de escombros*”, etc. Este factor, al que hemos denominado de “autovalía personal”, da cuenta del 17,66% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,85$ . En la Tabla 29 se resume el análisis de fiabilidad para el Factor I (autovalía personal).

Tabla 29

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I (Autovalía personal)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	$\alpha$
Item 1	27,08	34,07	,60	,83
Item 2	27,15	36,91	,47	,84
Item 7	26,63	35,96	,55	,84
Item 8	26,98	35,32	,57	,83
Item 9	26,81	33,80	,67	,82
Item 12	26,93	34,29	,63	,83
Item 15	27,02	35,54	,58	,83
Item 20	26,72	35,56	,63	,83

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem;  $\alpha$  = Valor de  $\alpha$  si el ítem es suprimido.

En el Factor II, los elementos que muestran una mayor carga factorial son 14, 16, 18 y 19, que se relacionan con frases como “*estoy convencido de que triunfaré en la vida*”, “*si volviera a nacer me gustaría volver a ser como soy*”, “*cuando tengo problemas casi siempre encuentro la manera de salir de ellos*” y “*considerados todos*”



los aspectos”, “estoy satisfecho conmigo mismo”. A este factor le hemos denominado “autoaceptación”, explicando el 10,65% de la varianza total y el coeficiente de consistencia interna es de  $\alpha = ,64$ . En la Tabla 30 se muestran los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (autoaceptación).

Tabla 30

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Autoaceptación)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 14	11,35	6,51	,40	,58
Item 16	11,42	5,15	,42	,57
Item 18	11,10	6,81	,33	,62
Item 19	11,18	5,82	,53	,48

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

En el Factor III, denominado de “autoestima”, los elementos que muestran una mayor saturación factorial son el 10, 11 y 13 que expresan motivos como “soy nervioso e insoportable”, “me siento muy alejado de mi familia” y “nadie me aprecia”. Este factor explica el 9,79% de la varianza total. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,56$ . En la Tabla 31 se resumen los resultados de fiabilidad para el Factor III (autoestima).

Tabla 31

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III (Autoestima)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	$\alpha$
Item 10	8,42	3,56	,34	,51
Item 11	7,92	3,48	,37	,46
Item 13	7,85	3,69	,41	,41

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem;  $\alpha$  = Valor de  $\alpha$  si el ítem es suprimido.

La Tabla 32 muestra que en el Factor IV, saturan los elementos 3, 4 y 17, que expresan motivos como “*en general mis compañeros me aprecian*”, “*soy una persona atractiva*” y “*a la gente le gusta estar conmigo*”. A este factor le hemos denominado de “autoconcepto social” y da cuenta del 8,33% de la varianza. El coeficiente de consistencia interna es de  $\alpha = ,56$ . En la Tabla 32 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor IV.

Tabla 32

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor IV (Autoconcepto social)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	$\alpha$
Item 3	7,06	2,67	,38	,45
Item 4	7,67	5,55	,33	,54
Item 17	7,01	2,86	,42	,40

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem;  $\alpha$  = Valor de  $\alpha$  si el ítem es suprimido.

En el factor V, los elementos que muestran una mayor carga factorial son 5, 6 y 21, que reflejan aspectos como “*en general caigo bien a mis profesores*”, “*en general soy buen estudiante*” y “*generalmente los profesores la toman conmigo*”. Este factor, que explica el 7,66% del total de la varianza, le hemos denominado de “autoconcepto académico”. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,57$ . La Tabla 33 muestra los resultados del análisis de fiabilidad para el factor V (autoconcepto académico).

Tabla 33

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor V (Autoconcepto académico)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 5	7,12	3,51	,45	,38
Item 6	7,30	3,46	,38	,48
Item 21	6,86	3,32	,33	,56

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

#### **d) Cuestionario de Metas de Wentzel**

Los resultados del análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax al que se someten las respuestas del cuestionario de metas, superan los criterios de significación estadística ( $p < ,001$ ) en la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2 = 2647,74$ ;  $gl = 66$ ;  $p < ,001$ ) y la matriz de componentes rotados (la rotación converge en 5 iteraciones) arroja la existencia de tres factores cuyas saturaciones se muestran en la Tabla 34.

Tabla 34

*Saturaciones factoriales de los elementos del Cuestionario de Metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación*

	Factores		
	I	II	III
1. Soy un estudiante de éxito	,61		,48
2. Obtengo la aceptación de los otros estudiantes		,65	,35
3. Soy mejor que los demás			,79
4. Consigo que otros estudiantes me ayuden		,74	
5. Soy cumplidor y responsable	,56		
6. Cuando hago y mantengo amistades		,72	
7. Soy útil a los demás estudiantes		,41	,42
8. Aprendo cosas nuevas	,62		
9. Comprendo las cosas	,74		
10. Consigo mi máximo rendimiento	,71		
11. Tengo diversión	,40	,36	
12. Hago las tareas /actividades a tiempo	,67		

*Nota:* Factor I: Metas de aprendizaje; Factor II: Metas de relación social; Factor III: Metas de comparación social

Como se aprecia en la misma, en el Factor I saturan los elementos 1, 5, 8, 9, 10 y 12, que expresan razones tales como “*soy un estudiante de éxito*”, “*soy cumplidor y responsable*”, “*aprendo cosas nuevas*” o “*comprendo las cosas*”. Este factor, al que le hemos denominado metas de aprendizaje, da cuenta del 23,97% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,77$ . En la Tabla 35 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I.

Tabla 35

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	19,06	12,85	,53	,73
Item 5	18,62	13,05	,50	,73
Item 8	18,16	14,31	,42	,75
Item 9	18,36	13,59	,54	,73
Item 10	18,84	12,30	,55	,72
Item 12	18,64	12,72	,52	,73

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

En el Factor II, los elementos que muestran una mayor carga factorial son 2, 4, 6 y 11, que se relacionan con metas del tipo “*obtengo la aceptación de los otros estudiantes*”, “*consigo que otros estudiantes me ayuden*” o “*cuando hago y mantengo las amistades*”, es decir, metas relacionadas con la relación social por eso se le denomina “metas de relación social”. Este factor explica el 15,98% de la varianza total y el coeficiente de consistencia interna es de  $\alpha = ,58$ . En la Tabla 36 se muestran los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II.

Tabla 36

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 2	11,45	4,85	,35	,51
Item 4	11,64	4,77	,35	,51
Item 6	11,01	4,59	,47	,42
Item 11	11,04	5,21	,27	,57

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

En el Factor III, los elementos que muestran una mayor saturación factorial son el 3 y el 7, que expresan motivos como “soy mejor que los demás” o “soy útil a los demás estudiantes”, que son metas orientadas a la obtención de la aprobación o de refuerzo social, por lo que les hemos llamado “comparación social”. Este factor explica un 11,37% de la varianza total. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,70$ . En la Tabla 37 se muestran los resultados del análisis de fiabilidad para el factor III.

Tabla 37

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor III*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 3	2,82	1,40	,53	. <sup>a</sup>
Item 7	3,41	1,37	,53	. <sup>a</sup>

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

El total de la varianza explicada por los tres factores es 51,32% y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna alfa de Cronbach) es  $\alpha = ,77$  tal y como refleja el análisis de fiabilidad para el total de la escala que se resume en la Tabla 38.

Tabla 38

*Análisis de fiabilidad para el total de la escala*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	39,81	36,83	,53	,74
Item 2	39,49	38,85	,38	,75
Item 3	40,78	41,48	,15	,78
Item 4	39,68	40,38	,25	,77
Item 5	39,37	37,18	,50	,74
Item 6	39,05	38,96	,40	,75
Item 7	39,69	37,39	,48	,74
Item 8	38,91	39,27	,42	,75
Item 9	39,11	38,55	,49	,74
Item 10	39,60	36,80	,49	,74
Item 11	39,08	39,36	,34	,76
Item 12	39,39	37,50	,46	,75

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

### e) Cuestionario de Percepción de éxito

Los resultados del análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax al que se someten las respuestas del *cuestionario de percepción de éxito*, superan los criterios de significación estadística en la prueba de esfericidad de Barlett ( $\chi^2 = 7154,81$ ;  $gl = 66$ ;  $p < ,001$ ) y la matriz de componentes rotados (la rotación converge en 5 iteraciones) arroja la existencia de dos factores cuyas saturaciones se muestran en la Tabla 39.

Tabla 39

*Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de percepción de éxito en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación*

	Factores	
	I	II
1. Cuando lo hago mucho mejor que los demás compañeros	,78	
2. Cuando soy el mejor	,83	
3. Cuando trabajo duro		,78
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal		,74
5. Cuando mi actuación supera la de los otros	,81	
6. Cuando demuestro a todos que soy el mejor	,82	
7. Cuando supero las dificultades		,81
8. Cuando domino algo que no sabía hacer antes		,81
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	,76	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad		,78
11. Cuando alcanzo una meta		,80
12. Cuando soy claramente superior	,82	

*Nota:* Factor I: Metas al Ego; Factor II: Metas a la Tarea;



Como se aprecia en la misma, en el Factor I saturan los elementos 1, 2, 5, 6, 9 y 12, que expresan razones como “*cuando lo hago mucho mejor que los demás compañeros*”, “*cuando soy el mejor*”, “*cuando mi actuación supera a la de los otros*” o “*cuando demuestro a todos que soy el mejor*”. Este factor, al que hemos denominado “metas de ego”, da cuenta del 32,98% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, para los elementos que integran el factor es  $\alpha = ,90$ . En la Tabla 40 se resumen los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I.

Tabla 40

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor I ( Ego)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	$\alpha$
Item 1	14,77	24,40	,71	,88
Item 2	14,93	23,83	,76	,87
Item 5	14,75	24,41	,73	,88
Item 6	15,01	24,15	,72	,88
Item 9	14,56	24,68	,68	,88
Item 12	14,86	23,88	,72	,88

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem;  $\alpha$  = Valor de  $\alpha$  si el ítem es suprimido.

En el Factor II, los elementos que muestran una mayor carga factorial son 3, 4, 7, 8, 10 y 11, que se relacionan con metas del tipo “*cuando trabajo duro*”, “*cuando demuestro una clara mejoría personal*”, “*cuando supero las dificultades*”, “*cuando domino algo que no sabía hacer antes*” o “*cuando alcanzo una meta*”, es decir, orientación de “metas a la tarea”. Este factor explica el 31,57% de la varianza total y el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach es  $\alpha = ,88$ , muy similar al arrojado por los elementos del factor anterior. En la Tabla 41 se muestran los resultados del análisis de fiabilidad para el factor II (tarea). El total de la varianza explicada por los dos factores es 64,55% y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna de Cronbach) es igual a ,87. En la Tabla 42 se muestra el análisis de fiabilidad para el total de la escala.

Tabla 41

*Resumen de los resultados del análisis de fiabilidad para el Factor II (Tarea)*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 3	20,05	15,82	,69	,86
Item 4	20,02	16,33	,65	,87
Item 7	19,97	16,24	,72	,86
Item 8	19,83	16,36	,71	,86
Item 10	20,00	16,28	,66	,86
Item 11	19,86	16,12	,71	,86

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

Tabla 42

*Análisis de fiabilidad para el total de la escala*

	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r<sub>i-total corregida</sub></i>	<i>α</i>
Item 1	38,72	59,72	,64	,85
Item 2	38,88	59,65	,63	,85
Item 3	37,83	63,09	,51	,86
Item 4	37,79	63,32	,52	,86
Item 5	38,69	60,25	,62	,86
Item 6	38,96	60,78	,56	,86
Item 7	37,74	63,87	,52	,86
Item 8	37,61	64,46	,48	,86
Item 9	38,50	60,43	,59	,86
Item 10	37,77	63,27	,53	,86
Item 11	37,64	63,57	,52	,86
Item 12	38,81	60,51	,55	,86

*Nota:* *M* = Media de la escala si el ítem se suprime; *V* = Varianza de la escala si el ítem se suprime; *r<sub>i-total corregida</sub>* = correlación entre la puntuación del ítem y la puntuación total de la escala sin tener en cuenta la del ítem; *α* = Valor de *α* si el ítem es suprimido.

### 3.3 Análisis descriptivos

Por adición de los elementos que componen cada uno de los factores obtenidos en los análisis factoriales indicados anteriormente, se generan las nuevas variables cuyos estadísticos descriptivos se muestran en la Tabla 43.

Tabla 43

*Estadísticos descriptivos de las nuevas variables obtenidas*

	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
Metas de Aprendizaje	8,00	40,00	23,88	6,91	-0,12	-0,21
Metas de Logro	6,00	30,00	24,87	5,40	-1,37	1,73
Metas de Refuerzo Social	6,00	30,00	13,85	5,36	0,60	-0,25
Lugar de Causalidad	6,00	54,00	36,13	10,42	-0,58	0,19
Controlabilidad	3,00	27,00	13,27	5,68	-0,07	-0,34
Estabilidad	4,00	36,00	22,00	6,19	-0,04	0,08
Autovalía personal	8,00	40,00	30,76	6,71	-0,67	-0,09
Autoconcepto social	3,00	15,00	10,87	2,23	-0,45	0,52
Autoconcepto académico	3,00	15,00	10,64	2,52	-0,62	0,17
Autoestima	3,00	15,00	12,09	2,568	-0,96	0,55
Metas de Relación Social	4,00	20,00	15,05	2,75	-0,70	0,98
Metas de Comparación Social	2,00	10,00	5,71	1,70	0,08	-0,09
Metas de ego	6,00	30,00	17,78	5,85	-0,11	-0,47
Metas a la tarea	6,00	30,00	23,95	4,77	-1,14	1,78

*Nota: (Min=Mínimo; Max=Máximo; M=Media; DT= Desviación típica; A=Asimetría; C=Curtosis)*

Como se observa en la mencionada tabla los valores de los índices de asimetría y curtosis están comprendidos entre  $\pm 1,96$  lo que viene a indicar que las variables se ajustan razonablemente a la distribución normal.

### 3.4 Análisis correlacionales

En la Tabla 44 se ofrece la matriz de correlaciones bivariadas ( $r$  de Pearson). Como se puede apreciar en ella las metas de aprendizaje mantienen relaciones positivas y estadísticamente significativas con el resto de las variables, exceptuando la dimensión de control y el autoconcepto social. El coeficiente más elevado se obtiene con las metas de logro. Las metas de logro mantienen relaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables excepto con la dimensión de control y la orientación de meta al ego, siendo el coeficiente más elevado el obtenido con las metas de aprendizaje. Las metas de relación social mantienen relaciones positivas y estadísticamente significativas con el resto de las variables menos con la autovalía personal, la autoaceptación, nota de música y nota media. El coeficiente más elevado se obtiene con las metas de aprendizaje. La dimensión de lugar mantiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables, exceptuando nota de música y nota media, siendo el coeficiente más elevado el obtenido con la dimensión de estabilidad. La dimensión de control tan sólo tiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con la dimensión de estabilidad, la autovalía personal, la autoestima y la nota media. La dimensión de estabilidad mantiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con el resto de las variables menos con el autoconcepto social, las metas de relación social y la nota media. El coeficiente más elevado se obtiene con las metas de aprendizaje. La autovalía personal mantiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables, siendo la autoestima la variable con la que obtiene el coeficiente más elevado. La autoaceptación también mantiene relaciones positivas con todas las variables, exceptuando la nota de música y nota media, siendo en este caso el autoconcepto la variable con la que obtiene el

coeficiente más elevado. La autoestima mantiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con el autoconcepto social, autoconcepto académico (con ésta obtiene el coeficiente más elevado), metas de aprendizaje, metas de relación social, metas de comparación social, orientación al ego, orientación a la tarea y nota media. El autoconcepto social mantiene relaciones positivas con el resto de variables, excepto con la nota media, siendo las metas de relación social con las que obtiene el coeficiente más alto. El autoconcepto académico mantiene relaciones positivas y estadísticamente significativas con el resto de variables a excepción de con la orientación al ego. Las metas de aprendizaje también mantienen relaciones positivas con el resto de variables. Las metas de relación social mantienen relaciones positivas y estadísticamente significativas con las metas sociales, orientación al ego, orientación a la tarea, nota de música y nota media. Las metas de comparación social mantienen relaciones positivas con la orientación al ego, a la tarea y nota de música, destacando el elevado coeficiente obtenido con la orientación al ego. Las metas de orientación al ego mantienen relaciones positivas y estadísticamente significativas con la orientación a la tarea, pero no con las variables nota música y nota media. Por último la orientación a la tarea mantiene relaciones positivas con las variables nota música y nota media.

Tabla 44

*Matriz de correlaciones bivariadas*

	MAP	MLO	MRS	LU	CON	EST	AUP	AUA	AUE	AUS	AUAC	MA	MRSO	MCS	EGO	TAREA	Nota Música	Nota Media
MAP	1	,53**	,32**	,18**	,01	,20**	,17**	,21**	,10**	,06	,31**	,39**	,14**	,16**	,10**	,24**	,11**	,12**
MLO		1	,18**	,13**	-,04	,12**	,23**	,25**	,22**	,07*	,36**	,46**	,20**	,15**	,05	,32**	,18**	,19**
MRS			1	,08*	,10**	,06*	-,03	,04	-,07*	,06*	,06*	,10**	,13**	,20**	,36**	,06*	,04	,04
LU				1	-,26**	,58**	,10**	0,13**	,10**	,07**	,16**	,21**	,12**	,14**	,13**	,21**	,05	,04
CON					1	-,06*	-,08*	-,03	-,08*	,03	,02	,00	,02	-,00	,05	-,03	-,04	-,06*
EST						1	,09**	,12**	,06**	,04	,19**	,20**	,05	,19**	,10**	,16**	,07*	,05
AUP							1	,52**	,60**	,36**	,37**	,33**	,23**	,22**	,07*	,21**	,06*	,09**
AUA								1	,33**	,43**	,31**	,34**	,30**	,22**	,09**	,26**	,04	,04
AUE									1	,21**	,34**	,26**	,18**	,08**	-,10**	,19**	,04	,06*
AUS										1	,22**	,19**	,34**	,20**	,12**	,22**	,06*	,02
AUAC											1	0,45**	,17**	,00	,24**	,06**	,19**	,14**
MA												1	,37**	,13**	,54**	,13**	,14**	,14**
MRSO													1	,16**	,40**	,09**	,06**	,06**
MCS														1	,45**	0,25**	,06*	,06
EGO															1	,28**	,02	,00
TAREA																1	,14**	,10**
Nota Música																	1	,84**
Nota Media																		1

*Nota:* \*  $p \leq ,05$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA= Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

### 3.5 Análisis diferenciales

Se lleva a cabo un contraste de diferencia de medias empleando la prueba *t* de Student para muestras independientes en el que las variables agrupadas son todas las sometidas a estudio y la variable dicotómica de agrupamiento es el sexo. En la Tabla 45 se resume la prueba de *Levene* para la igualdad de las varianzas.

Tabla 45

*Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El sexo es la variable dicotómica de agrupamiento*

Variables	<i>F</i>	<i>p</i>
MAP	0,05	,81
MLO	0,79	,37
MRS	5,01	,02
LU	0,07	,80
CON	0,11	,74
EST	0,43	,51
AUP	0,56	,45
AUA	1,23	,27
AUE	0,93	,33
AUS	13,66	,00
AUAC	3,40	,07
MA	4,27	,04
MRSO	2,37	,12
MCS	0,05	,83
EGO	0,00	,99
TAREA	1,44	,23
NOTA DE MÚSICA	3,64	,06
NOTA MEDIA	1,94	,16

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.



Se aprecia en la mencionada tabla que, de todas las variables consideradas, solamente las metas de refuerzo social y el autoconcepto social superan el criterio de significación estadística ( $p = ,03$  y  $p = ,00$ , respectivamente) por lo que sólo en estos casos se asume que las varianzas difieren.

En la Tabla 46 se resumen los resultados de la prueba  $t$  de Student para las diferencias de medias considerando como variables agrupadas todas las variables sometidas a estudio y como variable de agrupamiento el sexo. Como se aprecia en ella los valores de  $t$  asociados con probabilidades estadísticamente significativas son los correspondientes a metas de logro, metas de refuerzo social, autovalía personal, autoconcepto académico, metas de relación social, metas de comparación social y orientación de meta al ego. Las chicas tienen una puntuación media superior a los chicos en metas de logro, en autoconcepto académico, en metas de aprendizaje y en metas de relación social. Por el contrario, los chicos tienen puntuaciones medias más altas que las chicas en metas de refuerzo social, autovalía personal, en metas de comparación social y en orientación de meta al ego.

Se lleva a cabo un contraste de diferencia de medias empleando la prueba  $t$  de Student para muestras independientes en el que las variables agrupadas son todas las sometidas a estudio y la variable dicotómica de agrupamiento es el ciclo que cursa el alumno. En la Tabla 47 se resume la prueba de Levene para la igualdad de las varianzas.

Tabla 46

*Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado masculino y femenino en las nuevas variables obtenidas*

Variables		N	Media	t	Gl	P
MAP	chico	601	23,79	-0,43	1146	,66
	chica	547	23,97			
MLO	chico	601	24,41	-0,30	1146	,00
	chica	547	25,36			
MRS	chico	601	14,56	4,78	1145,7	,00
	chica	547	13,06			
LU	chico	601	36,35	0,75	1146	,45
	chica	547	35,89			
CON	chico	601	13,45	1,17	1146	,24
	chica	547	13,06			
EST	chico	601	22,04	0,30	1146	,77
	chica	547	21,93			
AUP	chico	601	31,46	3,75	1146	,00
	chica	547	29,98			
AUA	chico	601	15,16	1,73	1146	,08
	chica	547	14,85			
AUE	chico	601	12,08	-0,57	1146	,95
	chica	547	12,09			
AUS	chico	601	10,80	-1,01	1141,7	,31
	chica	547	10,93			
AUAC	chico	601	10,39	-3,37	1146	,00
	chica	547	10,89			
MA	chico	601	21,89	-3,71	1146	,00
	chica	547	22,82			
MRSO	chico	601	14,81	-2,96	1146	,00
	chica	547	15,29			
MCS	chico	601	5,86	3,27	1146	,00
	chica	547	5,53			
EGO	chico	601	19,03	7,87	1146	,00
	chica	547	16,38			
TAREA	chico	601	23,78	-1,17	1146	,24
	chica	547	24,11			
Nota Música	chico	601	5,90	-1,64	1146	,10
	chica	547	6,12			
Nota media	chico	601	5,31	-1,33	1146	,18
	chica	547	5,47			

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

Tabla 47

*Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El ciclo es la variable dicotómica de agrupamiento*

Variables	F	p
MAP	6,52	,01
MLO	4,66	,03
MRS	16,21	,00
LU	7,30	,01
CON	4,53	,03
EST	0,26	,61
AUP	2,05	,15
AUA	0,68	,41
AUE	4,15	,04
AUS	0,70	,40
AUAC	2,87	,09
MA	1,28	,26
MRSO	4,91	,03
MCS	1,32	,25
EGO	0,40	,52
TAREA	3,86	,05

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

Se aprecia en la mencionada tabla que las variables metas de aprendizaje, metas de logro, metas de refuerzo social, dimensión de lugar, dimensión de control, autoestima, metas de relación social y orientación a la tarea, superan el criterio de significación estadística, por lo que en todos estos casos se asume que las varianzas difieren.

En la Tabla 48 se resumen los resultados de la prueba *t* de Student para las diferencias de medias considerando como variables agrupadas todas las variables sometidas a estudio y como variable de agrupamiento el ciclo cursado por el alumno. Como se aprecia en ella los valores de *t* asociados con probabilidades estadísticamente significativas son los correspondientes a metas de aprendizaje, metas de refuerzo social, dimensión de lugar, dimensión de control, dimensión de estabilidad, autovalía personal, y orientación de meta al ego. El primer ciclo tiene una puntuación media superior al segundo ciclo en metas de aprendizaje, metas de refuerzo social, dimensión de lugar, dimensión de control, dimensión de estabilidad, autovalía personal, autoaceptación, metas de relación social y en orientación al ego. Por el contrario el segundo ciclo tiene puntuaciones medias más altas que el primero en metas de logro y en orientación a la tarea.

Tabla 48

*Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado de primer y segundo ciclo en las nuevas variables obtenidas*

Variabes		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
MAP	1º ciclo	435	24,69			
	2º ciclo	713	23,38	3,03	833,08	,00
MLO	1º ciclo	435	24,72			
	2º ciclo	713	24,96	-0,72	844,29	,47
MRS	1º ciclo	435	14,82			
	2º ciclo	713	13,25	4,70	821,03	,00
LU	1º ciclo	435	37,08			
	2º ciclo	713	35,55	2,53	1033,8	,01
CON	1º ciclo	435	14,06			
	2º ciclo	713	12,77	3,79	948,57	,00
EST	1º ciclo	435	22,66	2,85		
	2º ciclo	713	21,59	2,85	1146	,00
AUP	1º ciclo	435	31,37	2,42	1146	,02
	2º ciclo	713	30,38			
AUA	1º ciclo	435	15,22	1,77	1146	,08
	2º ciclo	713	14,89			

Tabla 48 (continuación)

*Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado de primer y segundo ciclo en las nuevas variables obtenidas*

AUE	1º ciclo	435	12,18			
	2º ciclo	713	12,03	0,95	856,08	,34
AUS	1º ciclo	435	10,98	1,39	1146	,16
	2º ciclo	713	10,79			
AUAC	1º ciclo	435	10,80	1,73	1146	,08
	2º ciclo	713	10,53			
MA	1º ciclo	435	22,74	2,58	1146	,01
	2º ciclo	713	22,08			
MRSO	1º ciclo	435	15,15			
	2º ciclo	713	14,98	0,99	855,30	,32
MCS	1º ciclo	435	5,79	1,32	1146	,19
	2º ciclo	713	5,65			
EGO	1º ciclo	435	18,65	4,02	1146	,00
	2º ciclo	713	17,23			
TAREA	1º ciclo	435	23,91			
	2º ciclo	713	23,96	-0,18	867,25	,86

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

Se lleva a cabo un contraste de diferencia de medias empleando la prueba *t* de Student para muestras independientes en el que las variables agrupadas son todas las sometidas a estudio y la variable dicotómica de agrupamiento es el bajo o alto rendimiento académico del alumnado en Música. Cuando hacemos referencia al bajo rendimiento académico del alumnado, nos referimos a aquellos que han obtenido una calificación en el área de Música entre el 1 y el 4. En cuanto al alto rendimiento académico, hacemos referencia a aquellos alumnos cuya calificación obtenida está entre el 6 y el 10. En la Tabla 49 se resume la prueba de Levene para la igualdad de las varianzas.

Tabla 49

*Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El rendimiento académico en Música es la variable dicotómica de agrupamiento*

Variables	<i>F</i>	<i>p</i>
MAP	2,87	,09
MLO	39,04	,00
MRS	0,01	,91
LU	7,02	,01
CON	6,29	,01
EST	0,45	,50
AUP	1,58	,21
AUA	7,16	,01
AUE	1,97	,16
AUS	1,52	,22
AUAC	2,04	,15
MA	7,58	,01
MRSO	16,50	,00
MCS	0,09	,76
EGO	0,67	,41
TAREA	15,85	,00

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

Se aprecia en la mencionada tabla que las variables metas de logro, dimensión de lugar, dimensión de control, autoaceptación, metas de aprendizaje, metas de relación social y orientación a la tarea, superan el criterio de significación estadística por lo que en todos estos casos se asume que las varianzas difieren.

En la Tabla 50 se resumen los resultados de la prueba *t* de Student para las diferencias de medias considerando como variables agrupadas todas las variables sometidas a estudio y como variable de agrupamiento el bajo y alto rendimiento académico en Música. Como se aprecia en ella los valores de *t* asociados con

probabilidades estadísticamente significativas son los correspondientes a metas de aprendizaje, metas de logro, dimensión de lugar, dimensión de estabilidad, autoconcepto académico, metas de relación social y orientación a la tarea. Los alumnos con bajo rendimiento académico en Música tienen una puntuación media superior a los de alto rendimiento en dimensión de control. Por el contrario los alumnos con alto rendimiento académico en Música tienen puntuaciones medias más altas que los alumnos con bajo rendimiento en el resto de variables.

Tabla 50

*Prueba t de Student para las diferencias de medias para grupos de bajo (1) y alto (2) rendimiento académico en Música*

Variabes	RAM	N	Media	t	gl	P
MAP	Grupo 1	215	22,57	-2,97	917	,00
	Grupo 2	704	24,16			
MLO	Grupo 1	215	23,23	-4,58	289,48	,00
	Grupo 2	704	25,44			
MRS	Grupo 1	215	13,58	-0,61	917	,54
	Grupo 2	704	13,83			
LU	Grupo 1	215	34,60	-2,14	403,82	,03
	Grupo 2	704	36,23			
CON	Grupo 1	215	13,93	1,96	389,46	,50
	Grupo 2	704	13,11			
EST	Grupo 1	215	21,07	-2,41	917	,02
	Grupo 2	704	22,24			
AUP	Grupo 1	215	30,16	-1,65	917	1
	Grupo 2	704	31,03			
AUA	Grupo 1	215	14,86	-0,86	327,61	,39
	Grupo 2	704	15,08			
AUE	Grupo 1	215	11,91	-1,08	917	,28
	Grupo 2	704	12,12			
AUS	Grupo 1	215	10,77	-0,92	917	,36
	Grupo 2	704	10,93			
AUAC	Grupo 1	215	10,12	-4,03	917	,00
	Grupo 2	704	10,89			
MA	Grupo 1	215	21,29	-3,79	317,96	,00
	Grupo 2	704	22,65			

Tabla 50 (continuación)

*Prueba t de Student para las diferencias de medias para grupos de bajo (1) y alto (2) rendimiento académico en Música*

MRSO	Grupo 1	215	14,58			
	Grupo 2	704	15,23	-2,67	296,44	,01
MCS	Grupo 1	215	5,63	-1,02	917	,31
	Grupo 2	704	5,77			
EGO	Grupo 1	215	17,53	-0,48	917	,63
	Grupo 2	704	17,74			
TAREA	Grupo 1	215	22,87			
	Grupo 2	704	24,24	-3,32	298,82	,00

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

Se lleva a cabo un contraste de diferencia de medias empleando la prueba *t* de Student para muestras independientes en el que las variables agrupadas son todas las sometidas a estudio y la variable dicotómica de agrupamiento es el bajo o alto rendimiento académico global del alumno.

Cuando hacemos referencia al bajo rendimiento académico del alumnado, nos referimos a aquellos que han obtenido una calificación global entre el 1 y el 4. En cuanto al alto rendimiento académico, hacemos referencia a aquellos alumnos cuya calificación global obtenida está entre el 6 y el 10 En la Tabla 51 se resume la prueba de *Levene* para la igualdad de las varianzas.



Tabla 51

*Prueba de Levene para la igualdad de varianzas en muestras independientes. El rendimiento académico en global es la variable dicotómica de agrupamiento*

Variables	<i>F</i>	<i>p</i>
MAP	3,01	,08
MLO	45,64	,00
MRS	0,69	,41
LU	4,60	,03
CON	3,71	,05
EST	1	,76
AUP	5,53	,02
AUA	8,47	,00
AUE	4,28	,04
AUS	1,86	,17
AUAC	2,31	,13
MA	11,55	,00
MRSO	7,86	,00
MCS	0,03	,87
EGO	1,29	,26
TAREA	8,06	,00

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

Se aprecia en la mencionada tabla que las variables metas de logro, dimensión de lugar, autovalía personal, autoaceptación, autoestima, metas de aprendizaje, metas de relación social y orientación a la tarea, superan el criterio de significación estadística, por lo que en todos estos casos se asume que las varianzas difieren.

En la Tabla 52 se resumen los resultados de la prueba *t* de *Student* para las diferencias de medias considerando como variables agrupadas todas las variables sometidas a estudio y como variable de agrupamiento el bajo y alto rendimiento académico global. Como se aprecia en ella los valores de *t* asociados con probabilidades

estadísticamente significativas son los correspondientes a metas de aprendizaje, metas de logro, autovalía personal, autoconcepto académico, metas de relación social y en orientación a la tarea. Los alumnos con bajo rendimiento académico global tienen una puntuación media superior a los de alto rendimiento en dimensión de control. Por el contrario los alumnos con alto rendimiento académico global tienen puntuaciones medias más altas que los alumnos con bajo rendimiento en el resto de variables.

Tabla 52

*Prueba t de Student para las diferencias de medias para grupos de bajo (1) y alto (2) rendimiento académico global*

Variables	RAG	N	Media	t	gl	P
MAP	Grupo 1	238	22,77	-3,91	678	,0
	Grupo 2	442	24,89			
MLO	Grupo 1	238	23,36	-5,40	371,15	,00
	Grupo 2	442	25,90			
MRS	Grupo 1	238	13,59	-1,12	678	,26
	Grupo 2	442	14,08			
LU	Grupo 1	238	35,07	-1,74	539,39	,08
	Grupo 2	442	36,48			
CON	Grupo 1	238	13,73	1,50	678	,13
	Grupo 2	442	13,05			
EST	Grupo 1	238	21,53	-1,79	678	,07
	Grupo 2	442	22,42			
AUP	Grupo 1	238	30,00	-2,44	434,02	,01
	Grupo 2	442	31,33			
AUA	Grupo 1	238	14,96	-0,89	439,04	,37
	Grupo 2	442	15,19			
AUE	Grupo 1	238	11,89	-1,41	450,15	,16
	Grupo 2	442	12,19			
AUS	Grupo 1	238	10,85	-0,44	678	,66
	Grupo 2	442	10,93			
AUAC	Grupo 1	238	10,15	-5,66	678	,00
	Grupo 2	442	11,25			
MA	Grupo 1	238	21,46	-4,191	425,11	,00
	Grupo 2	442	23,00			
MRSO	Grupo 1	238	14,65	-2,18	421,71	,03
	Grupo 2	442	15,17			

Tabla 52 (continuación)

*Prueba t de Student para las diferencias de medias para grupos de bajo (1) y alto (2) rendimiento académico global*

MCS	Grupo 1	238	5,57	-1,66	678	1
	Grupo 2	442	5,80			
EGO	Grupo 1	238	17,48	-0,04	678	,97
	Grupo 2	442	17,50			
TAREA	Grupo 1	238	23,16			
	Grupo 2	442	24,49	-3,17	404,28	,00

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

### 3.6 Análisis de regresión múltiple

Se llevan a cabo dos análisis de regresión múltiple por el método introducir. Se consideran como variables criterio las calificaciones (en el área de Música y media del curso) y como variables predictoras todas las variables motivacionales consideradas.

En la Tabla 53 se muestran los resultados cuando la variable a predecir es la calificación en el área de Música. Como se puede apreciar en ella, sólo las variables metas de logro y autoconcepto académico tienen coeficientes  $\beta$  que se asocian a valores de  $t$  estadísticamente significativos ( $p \leq ,00$ ). Sin embargo sólo el 5,8% ( $R^2=,058$ ) de la varianza es explicado por ambas variables.

Tabla 53

*Análisis de regresión múltiple para establecer un modelo explicativo-predictivo de la calificación en el área de Música*

Criterio	Predictores	<i>T</i>	<i>p</i>	$\beta$
Nota Música  $R^2=0,058$ $EER^2=2,2307$	MAP	-0,18	,85	-,01
	MLO	3,84	,00	,14
	MRS	0,18	,86	,01
	LU	-0,96	,34	-,04
	CON	-1,50	,13	-,05
	EST	1,41	,16	,05
	AUP	0,55	,58	,02
	AUA	-1,77	,77	-,06
	AUE	-1,47	,14	-,56
	AUS	1,00	,32	,03
	AUAC	3,24	,00	,11
	MA	-6,15	,54	-,02
	ML	0,94	,35	,03
	MS	0,44	,66	,02
	EGO	-0,72	,47	-,03
TAREA	2,19	,03	,08	

*Nota:* MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

En la Tabla 54 se muestran los resultados cuando la variable a predecir es la calificación en la nota media del curso. En este caso las variables metas de logro, controlabilidad y autoconcepto académico tienen coeficiente  $\beta$  que se asocian a valores de *t* estadísticamente significativos ( $p \leq ,001$ ). Sin embargo sólo el 6,2% ( $R^2 = ,062$ ) de la varianza es explicado por estas variables.

Tabla 54

*Análisis de regresión múltiple para establecer un modelo explicativo-predictivo de la calificación en la nota media*

Criterio	Predictores	<i>T</i>	<i>p</i>	$\beta$
Nota media	MAP	-0,12	,90	-,00
	MLO	3,65	,00	,13
	MRS	0,057	,57	,02
	LU	-0,68	,49	-,03
	CON	-2,00	,04	-,06
$R^2=0,062$	EST	0,55	,58	,02
$EER^2=1,9132$	AUP	1,36	,17	,06
	AUA	-1,56	,12	-,06
	AUE	-1,18	,24	-,04
	AUS	-0,37	,71	-,01
	AUAC	4,11	,00	,14
	MA	0,11	,91	,00
	ML	0,41	,68	,01
	MS	0,42	,67	,01
	EGO	-0,74	,46	-,03
	TAREA	0,78	,44	,03

**Nota:** MAP=Metas de aprendizaje; MLO=Metas de logro; MRS=Metas de refuerzo social; LU=Dimensión de lugar; CON= Dimensión de control; EST= Dimensión de estabilidad; AUP= Autovalía personal; AUA=Autoaceptación; AUE=Autoestima; AUS=Autoconcepto social; AUAC=Autoconcepto académico; MA=Metas de aprendizaje; MRSO= Metas de refuerzo social; MCS=Metas de comparación social; EGO=Orientación al ego; Tarea=Orientación a la tarea.

## 4. DISCUSIÓN

Como ya ha quedado expuesto en apartados anteriores, el objetivo de esta investigación era indagar sobre las metas académicas, las dimensiones de las atribuciones causales, las dimensiones del autoconcepto, las metas sociales y las percepciones de éxito del alumnado en el área de Música, así como analizar las relaciones que se producen entre estas variables y el papel que juegan para predecir el rendimiento académico.

De forma más específica, nos planteamos las siguientes hipótesis, a la espera de ser contrastadas en el transcurso de esta investigación:

- En el contexto de la clase de Música existen en los alumnos de la ESO tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro.
- Las metas de los chicos y de las chicas difiere en el sentido de que persiguen metas diferentes (según se desprende de otros estudios).
- Hay diferencias entre las metas académicas de los alumnos del primer ciclo de la ESO respecto a los del segundo dado el diferente carácter que tiene la asignatura para ellos (obligatoria u optativa).
- Se da una compleja red de relaciones entre las variables motivacionales sometidas a estudio de modo que cabe esperar que las metas de aprendizaje se asocien a: un autoconcepto académico positivo; a atribuciones internas, estables y controlables; a metas de responsabilidad; a percepción de tarea, y a un adecuado rendimiento académico.

De los resultados obtenidos se desprende que un elevado número de estudiantes (más de un tercio de ellos) atribuyen a su capacidad el rendimiento en la clase de Música, más de la décima parte lo atribuyen al esfuerzo y otra décima parte a la falta del mismo. Esto llama la atención porque los que opinan que su rendimiento depende de otros factores como la facilidad de la tarea, de la suerte o de la pericia musical son una gran minoría.

En relación con las hipótesis planteadas cabe indicar que la primera de ellas se ve confirmada. Los resultados de los análisis factoriales exploratorios indican que los alumnos de la ESO en la clase de Música persiguen los tres tipos de metas académicas hipotetizadas (metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro) coincidiendo así con la perspectiva del modelo tridimensional de metas académicas planteado por Hayamizu et al. (1989), Hayamizu y Weiner (1991), González et al. (2002), Navas, Iborra y Sampascual (2007), Núñez y González-Pienda (1994) y Valle et al. (2000) entre otros. Parece así que se confirma la tridimensionalidad de las metas académicas.

En este sentido se puede indicar que tales metas no son independientes las unas de las otras, sobre todo si tenemos en cuenta las correlaciones estadísticamente significativas que se dan entre ellas. Esto viene a apoyar la idea defendida por Bong (2009), Darmon et al. (2010) y Wentzel (1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1992, 1993, 1994, 1996, 1999, 2000) de las múltiples metas. Es decir, en situación académica un estudiante puede perseguir diferentes objetivos al mismo tiempo.

En coherencia con esta idea de la múltiples metas se observa que, además de las ya indicadas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social), los estudiantes también persiguen metas de relación social (ser aceptado por otros, obtener la ayuda de los demás, mantener amistades) y metas de comparación social (sentirse mejor que los

demás o ser útil a los otros). Igualmente, además de las metas de aprendizaje se hallan evidencias de que los estudiantes se orientan a la tarea (trabajar duro, superar las dificultades, dominar algo que no se sabía hacer antes, etc.) y también se orientan al ego (hacerlo mejor que los demás, superar a los otros, hacer algo que los demás no hacen, etc.).

En suma, aunque el modelo tridimensional se ve confirmado, en la línea de lo planteado en la primera hipótesis, se obtiene apoyo a la idea de las múltiples metas que, además, se relacionan entre sí de forma significativa. Parece que, en la situación académica, el estudiante intenta alcanzar al mismo tiempo diferentes metas y que éstas están asociadas o tienen un elevado nivel de dependencia unas de otras.

En relación con la segunda hipótesis, los resultados aportan pruebas que permiten confirmarla. Ciertamente los resultados obtenidos indican que los chicos y las chicas persiguen metas diferentes. Las puntuaciones medias de los chicos son significativamente más elevadas en las metas de refuerzo social, en las metas de comparación social y en las metas orientadas al ego. Por el contrario, las puntuaciones medias de las chicas son significativamente superiores en metas de logro, en metas de aprendizaje y en metas de relación social. Esto coincide con los resultados en los que se indica que el sexo introduce diferencias en las metas del alumnado (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Castillo, 2000; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Chaumeton y Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Eccles, Midgley y Adler, 1984; López y Navas, 2008; Navas, Soriano y Holgado, 2006; Soriano, 2008; Thorkildsen y Nicholl, 1998; Wentzel, 1998).

En relación con la tercera hipótesis, los datos nos indican que los estudiantes del primer ciclo de ESO obtienen puntuaciones medias significativamente por encima de los estudiantes del segundo ciclo en metas de aprendizaje, en metas de refuerzo social,



en metas de relación social y en metas de orientación al ego. Por el contrario, los estudiantes del segundo ciclo de la ESO puntúan por encima de los del primer ciclo, de modo estadísticamente significativo, en las metas de logro y en la orientación a la tarea. Probablemente estas diferencias puedan estar mediadas por el hecho de que la Música puede ser una asignatura obligatoria u optativa dependiendo del ciclo en el que se curse, en la línea de los resultados obtenidos por Navas et al. (2007). Otra posibilidad puede ser que tales diferencias sean introducidas por la edad (por lo general los estudiantes del segundo ciclo tienen mayor edad que los del primero), ya que parece ser que la edad influye en el tipo de metas (Eccles et al., 1984; Chaumeton y Duda, 1988). No obstante también hay investigaciones en las que se obtiene que no hay diferencias en las metas en función de la edad (Navas, Hernández y Sampascual, 2006; Soriano, 2008).

En relación con la cuarta hipótesis, en primer lugar se planteaba que las metas de aprendizaje estarían asociadas a un autoconcepto positivo. A tenor de los resultados obtenidos en los análisis correlacionales se aprecia que las metas de aprendizaje se asocian de manera estadísticamente significativa con las dimensiones del autoconcepto de autovalía personal, autoaceptación, autoestima y autoconcepto académico, siendo en esta última dimensión en la que la magnitud de la correlación es más elevada. Esto concuerda que perseguir el aprendizaje (Ames, 1992a; Anderman y Patrick, 2012; Dweck y Legett, 1988; Harter, 1981; Holgado et al., 2012; Holgado et al., 2013; Jover et al., 2009; Kaplan y Maehr, 2007; Maehr y Midgley, 1991; Midgley et al., 1998; Navas et al., 2012; Nichols, 1984) o, lo que es lo mismo, estar orientado a metas de dominio (adquirir nuevas habilidades, mejorar la propia competencia, aumentar la comprensión, mejorar personalmente, etc.) se asocia con un autoconcepto positivo. Esto permite confirmar este primer aspecto de la hipótesis.

En todo caso, llama la atención que la relación entre las metas de aprendizaje y el autoconcepto social no sea estadísticamente significativa. Es posible que el autoconcepto social se defina en función de experiencias diferentes a las que conllevan las metas de aprender. Sin embargo, las metas de dominio y aprendizaje no excluyen a las metas sociales, en la línea de lo defendido por Wentzel (1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1993, 1996, 1999, 2000) o por Urdan y Maehr (1995).

En segundo lugar, era de esperar que las metas de aprendizaje se relacionaran con atribuciones internas, estables y controlables. Los resultados de los análisis correlacionales nos indican que hay cierto grado de asociación o de dependencia (correlaciones positivas y estadísticamente significativas) entre las metas de aprendizaje (o de dominio) y las dimensiones atribucionales de lugar y estabilidad. De este modo, quienes persiguen metas de aprendizaje tienen tendencia a realizar atribuciones internas y estables, lo que concuerda con los resultados de otros estudios llevados a cabo en otros ámbitos (Ames, 1992a; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Dweck y Leggett, 1988; González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega et al., 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Harackiewicz et al., 1998; Heyman y Dweck, 1992; Jagacinsky y Nicholls, 1984; Navas y Soriano, 2006). Lo que llama la atención es que las metas de aprendizaje no se relacionen con la dimensión de controlabilidad de las atribuciones. Cabría suponer que cuanto más se persigan metas de aprendizaje más atribuciones controlables se realizarían, dado que querer aprender es algo que está bajo el control del sujeto. Este es un aspecto en el que habrá que seguir indagando en investigaciones futuras.

En tercer lugar se hipotetizaba que las metas de aprendizaje estarían relacionadas con las metas de responsabilidad. Este aspecto no ha podido ser contrastado porque los resultados de los análisis factoriales llevados a cabo con las respuestas al Cuestionario

de Metas (Wentzel, 1989) no produjo la dimensión de metas de responsabilidad social. En este sentido esta parte de la hipótesis no ha podido ser verificada ni rechazada.

En cuarto lugar se esperaba una asociación entre las metas de aprendizaje y la orientación a metas de tarea. De los resultados de los análisis correlacionales se desprende que hay una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables. Esto no es de extrañar ya que la orientación de metas a la tarea es, en el campo de la educación física (Robers et al., 1998; Cervelló, 1995), equivalente a las metas de aprendizaje en el contexto académico. Bien es cierto que es muy difícil comparar los tipos de metas que se obtienen empleando instrumentos diferentes (Kaplan y Maehr, 2007; Meece et al., 2006). Con todo, teniendo en cuenta que este trabajo se centra en el área de Música, este apartado de la hipótesis encuentra confirmación empírica en los datos. Esta supuesta equivalencia recién mencionada también podría constituir objeto de estudio en futuras investigaciones.

En cuanto al último apartado de esta hipótesis, se esperaba encontrar una relación entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico. Los análisis de correlación llevados a cabo dan apoyo a esta idea. Las relaciones entre las metas de aprendizaje y el rendimiento académico, tanto en Música como a nivel general resultan ser estadísticamente significativas, aunque, bien es cierto que la magnitud de los coeficientes de correlación no es muy elevada. En síntesis, ciertamente, se aprecia que hay una compleja red de relaciones entre las variables motivacionales sometidas a estudio y esto concuerda con lo planteado en la última hipótesis.

Sin embargo, a pesar de lo expuesto, llaman la atención los resultados que se desprenden de los análisis de regresión múltiple. Cuando se toma en consideración el modelo explicativo predictivo de la calificación en el área de Música sólo entran a formar parte de la ecuación las metas de logro, el autoconcepto académico y la

orientación de metas a la tarea. Además, el porcentaje de varianza explicada es mínimo (no alcanza el 6%). Cuando se tiene en cuenta el modelo explicativo predictivo de la calificación global del curso (la nota media), entran a formar parte de la ecuación de regresión las metas de logro y el autoconcepto académico. En este caso, el porcentaje de varianza explicada supera por poco el del modelo anterior (6,2%).

Estos resultados entran en colisión con los obtenidos en investigaciones en las que las variables cognitivo motivacionales predecían el rendimiento académico, tales como las de Marsh et al. (2008), Purkey (1970), Burns (1979), Wylie (1979) y Silvernail (1981) en las que el predictor era el autoconcepto, las de Barca y Peralbo (2002), Barca et al. (2000) o Manassero y Vázquez (1995, 2000), en las que las variables predictoras eran las atribuciones, las de Multon et al. (1991), Pérez y Garrido (1993), Pietsch et al. (2003) y Finney y Schraw (2003), en las que la variable predictoras era la autoeficacia, o la de Navas et al. (2003), en la que el predictor era la autoexigencia de rendimiento elevado.

Sin embargo, el nulo papel predictivo de las variables atribucionales que se deduce de los resultados obtenidos concuerda con los resultados de las investigaciones de Castejón y Navas (1992), Navas et al. (1991, 1992) y Castejón et al. (1993).

Por otra parte, dado que los modelos predictivos del rendimiento académico (tanto en Música como en general) explican una muy limitada proporción de la varianza y muchas de las variables predictoras consideradas no hacen aportaciones explicativas de las variables criterio, nos ha llevado a no plantear un modelo estructural que hubiese sido sometido a análisis de vías.

A tenor de todo lo comentado, se pueden derivar algunas implicaciones prácticas de cara a la enseñanza de la Música en la ESO.

En primer lugar, dado que se confirma el modelo tridimensional de las metas (aprendizaje, logro y refuerzo social), sería recomendable crear climas de aula que propiciaran el surgimiento de metas de aprendizaje entre el alumnado. Aunque, como parece deducirse de los resultados de este estudio, las metas no son excluyentes unas de otras y los estudiantes pueden perseguir múltiples metas. Lo que hay que procurar es que éstas se relacionen con el interés por aumentar el conocimiento, las habilidades y la propia competencia.

En segundo lugar, habría que generar situaciones de aprendizaje en las que todos los estudiantes, chicos y chicas, persiguieran metas tendentes al dominio de la tarea planteada, ya que éstas se relacionan con un adecuado rendimiento académico. Es posible que el trato diferencial que se otorga a los unos y a las otras sea el responsable de las diferencias observadas en las metas que persiguen. Este sería un aspecto a investigar de cara al futuro.

En tercer lugar, entendemos que la formación integral de la persona requeriría de una formación musical de tipo general, es decir, que el área de Música fuera obligatoria en toda la secundaria. El hecho de que haya diferencias en las metas que se persiguen entre el primer y el segundo ciclo apoyaría esta idea. Por otra parte, la formación musical aporta el desarrollo de competencias que deberían estar presentes en todos los ciclos de la ESO.

En cuarto lugar, las situaciones de la enseñanza musical deberían promover entre el alumnado metas de aprendizaje, ya que, según los resultados de este estudio, se asocian de manera significativa con un autoconcepto académico adecuado. El desarrollo del autoconcepto y de la autovalía deben ser objetivos prioritarios del sistema escolar.

Por último, habría que entrenar a los estudiantes para que realicen atribuciones controlables. Propiciar la controlabilidad de las atribuciones causales se relaciona, según nuestros resultados, con las metas de aprendizaje y, como se ha señalado anteriormente, las metas de aprendizaje se asocian con el rendimiento académico. Los adolescentes deben ser conscientes que aumentar el conocimiento o la propia capacidad es algo que está sometido a su control personal. En el mismo sentido, sería conveniente promover metas de responsabilidad social, ya que de ellas van a depender el respeto a las normas de disciplina y a las normas de convivencia, el cumplimiento y realización de las tareas y el desarrollo de actitudes de respeto ante los demás. No obstante, como ya se ha señalado, las metas de aprendizaje son las que manifiestan una relación más elevada con el rendimiento académico.

En relación con posibles líneas de trabajo de cara a investigaciones venideras, aparte de las ya señaladas, sería interesante indagar la existencia de perfiles motivacionales en relación con las metas, las atribuciones y las diferentes dimensiones del autoconcepto, siguiendo la trayectoria de estudios tales como los realizados por Holgado et al. (2012), Navas, Soriano, Holgado y López (2009) e Inglés, Martínez-Monteaudo, García-Fernández, Valle y Castejón (2015).

Finalmente, hay que ejercer la autocrítica y señalar las limitaciones que presenta este trabajo. Por un lado, la procedencia de la muestra, en la que predominan estudiantes de la provincia de Alicante, limita la capacidad de generalización de los resultados, es decir, se está cuestionando la validez externa, ya que las conclusiones no podrían generalizarse a otros participantes o a otros contextos (Ato, López y Benavente, 2013). Por otra parte, los instrumentos empleados se basan en las técnicas de autoinforme, lo que conlleva el riesgo de que los participantes hayan incurrido en el sesgo de la

deseabilidad social, que equivale a responder a lo que es deseable desde una perspectiva social y no contestar en función de lo que realmente piensan.

Con todo esto lo que se quiere señalar es que la investigación comienza ahora. Superar los problemas indicados y llevar a cabo el estudio de los perfiles motivacionales constituyen retos que se afrontarán próximamente.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## **REFERENCIAS**

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 5. REFERENCIAS

- Ach, N. (1910). *Über den Willensakt und das Temperament*. Leipzig, Germany: Quelle y Meyer.
- Ackerman, P. L. (2013). Engagement and opportunity to learn. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (39-41). Nueva York: Routledge.
- Álvaro-Page, M. (1990). *Hacia un Modelo Causal del Rendimiento Académico*. Madrid: CIDE.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Henry Holt.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2010). *Motivation children and adolescents in school*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Anderman, E. M. y Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. En S. L. Christenson, A. L. Reschly,

- y C. Wylie (Eds), *The handbook of research on student engagement*. Nueva York, NY: Springer Science.
- Aronson, E. (1966). The psychology of insufficient justification: An analysis of some conflicting data. En S. Feldman (Ed.), *Cognitive consistency: Motivational antecedents and behavioral consequences* (pp. 109-133). Nueva York: Academic Press.
- Assor, A. y Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp.25-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Balaguer, I., Tomás, I. y Castillo, I. (1995). Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción

castellana. *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia. España.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Nueva York: Freeman.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., Gervino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.

Barca, A., Brenlla, J. C., González, A. M., Santamaría, S., y Seijas, S. (2000). La escala SIACEPA: un sistema integrado e interactivo (CD-ROM) de evaluación de las atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4(5), 1138-1163.

Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Bargh, J. (1997). The automaticity of everyday life. En R. Wyer (Ed.), *The automaticity of everyday life: Advances in social cognition* (Vol. 10, pp. 1-61). Mahweh, NJ: Erlbaum.
- Bargh, J. y Ferguson, M. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126, 925-945.
- Barron, K. y Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S. y Kemp, A. D. (2009). La regulación volicional y la autorregulación del aprendizaje: un estudio de las diferencias individuales en la motivación de logro aproximación-evitación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 605-626.
- Baumann, N. y Kuhl, J. (2007). Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect. *Journal of Research in Personality*, 42, 239-248.
- Beltrán, J. (1984). *Psicología Educational*. Madrid: UNED.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1963). Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 5, pp. 284-364). Nueva York: McGraw-Hill.

- Blumenfeld, P. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Blumenfeld, P., Mergendoller, J. y Swarthout, S. (1987). Task as a heuristic for understanding student learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 135-148.
- Boekaerts, M., Koning, E. y Vedder, P. (2006). Goal-directed behaviour and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrolment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879-896.
- Bouffard, T., Boisvert, J. Vezeau, C., y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brandstätter, V., Heimbeck, D., Malzacher, J. y Frese, M. (2003). Goals and implementation intentions: the model of action phases tested in the applied setting of continuing education. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12 (1), 37-59.
- Broadhurst, P. L. (1957). Emotionality and the Yerkes-Dodson law. *Journal of Experimental Psychology*, 54, 345-352.

- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychology, 40*, 167-176.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: theory, measurement, developmental, and behavior*. London: Longman.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept: developmental and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*, 474-482.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema, 11*, 313-323.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: A critical examination and a alternative theory. *American Journal of Psychology, 39*, 106-124.
- Castejón, J. L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*. Alicante: ECU
- Castejón, J. L. y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la educación secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta, 18*(61), 697-728.

- Castejón, J. L., Navas, L. y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(3), 293-306.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral no publicada. Valencia: Universidad de Valencia.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 37-50.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito deportivo y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 7-19.
- Chalk, L. M., Meara, N. M., Day, J. D. y Davis, K. L. (2005). Occupational possible selves: fears and aspirations of college women. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 188-203.
- Chapman, J. W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chaumenton, N. y Duda, J. L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose?: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.



- Chemers, M. M., Hu, L. y García, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college students performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Cofer, C. N. y Appley, M. H. (1964). *Motivation: Theory and research*. New York: Wiley.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. En R. H. Coop y K. White (Eds.), *Psychological concepts in the classroom*. Nueva York: Harper and Row.
- Corno, L. y Rohrkemper, M. (1985). The intrinsic motivation to learn in the classroom. En C. Ames y R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 53-90). Nueva York: Academic Press.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. y Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Cotton, J. L. (1981). A review of research on Schachter's theory of emotion and the misattribution of arousal. *European Journal of Social Psychology*, 11, 365-397.
- Covington, M. (1992). *Making the grade*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1487-1504.

- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1214-1225.
- Crespi, L. P. (1942). Quantitative variation of incentive and performance in the white rat. *American Journal of Psychology*, 55, 467-517.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dai, D. Y. y Rinn, A. N. (2008). The big-fish-little-pond effect: What do we know and where do we go from here? *Educational Psychology Review*, 20(3), 283-317.
- Damon, W. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Darnon, C., Dompnier, B., Gillieron, O. y Butera, F. (2010). The interplay of mastery and performance goals in social comparison: A multiple-goal perspective. *Journal of Educational Psychology*, 102, 212-222.
- Davidson, K. L. y Sarason, S. B. (1961). Test anxiety and classroom observations. *Child Development*, 32, 199-210.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Diener, C. I. y Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Duda, J. y Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgan Town, WR: Fitness Information Technology.
- Dusek, J. (1980). The development of test anxiety in children. En I. G. Sarason, *Test anxiety*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dusek, J. B. y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A metaanalysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor y Francis.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (4 ed. pp. 643-691). Nueva York: Wiley.

- Dweck, C. S. y Goetz, T. (1978). Attributions and learned helplessness. En J. Harvey, W. Ickes y R. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (pp. 157-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. (2005). Subjective task value and the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. En A. J. Elliot y C. S Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). Nueva York: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., y Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C. y Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. En J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-332). Greenwich, CT: JAI Press.
- Eccles, J., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>a</sup> ed., pp. 1017-1095). Nueva York: Wiley.

- Eisenstadt D. y Leippe, M. R. (1994). The self-comparison process and self discrepant feedback: Consequences of learning you are what you thought you were not. *Journal of Personality and social Psychology*, 67, 611-626.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J. y Harakiewicz, 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. y McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). San Diego, CA: Academic Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>a</sup> ed., pp. 119-161). Nueva York: Macmillan.
- Ericsson, K. y Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (2<sup>a</sup> ed.). Cambridge, MA: MIT Pres.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Standford University Press.
- Finney, S. J. y Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186.
- Fleming J. S. y Courtney B. E. (1984). The dimensionality of self-steem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 402-421.
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on personality and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Parck, CA: Sage.
- Ford, M., y Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living sustems: Putting the framework to work*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

- Ford, M. y Nichols, C. W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulation* (Vol. 7, pp. 51-84). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fraser, B. J. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 187-212.
- Freedricks, J. (2013). Behavioral engagement in learning. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 42-44). Nueva York: Routledge.
- Freud, S. (1935). *A general introduction to psychoanalysis*. Nueva York: Liveright.
- Freud, S. (1966). *The complete introductory lectures on psychoanalysis*. Nueva York: Norton.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. y Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and doping strategies in mathematics: the roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relation efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Frieze, I. Whitley, B. Hanusa, B. y McHugh, M. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles*, 8(4), 333-343.

- Fuhrer, M. J. y Baer, P. E. (1965). Differential classical conditioning: Verbalization of stimulus contingencies. *Science*, 150, 1479-1481.
- Gaier, E. L. (1952). The relationship between personality variables and the thinking of students in discussion classes. *School Review*, 60, 404-411.
- Gibson, S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glover, J. A. y Bruning, R. H. (1987). *Educational Psychology: principles and applications*. Boston: Little Brown.
- González, A. (2005). *Motivación académica: Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, C., Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., ... y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Goodard, R. G., Hoy, W. K. y Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.



- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Goudas, M., Biddle, S. y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-117.
- Hall, C. S. y Lindzey, G. (1978). *Theories of personality*. Nueva York: Wiley.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Carter, S., Letho, A. y Elliot, A. (1997). Determinants and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J., Barron, K. y Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. y Thrash, T. M. (2002). Revisión of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 53-60.
- Harackiewicz, J. M. y Linnenbrik, E. A. (2005). Multiple achievement and goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75-84.

- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology, 17*, 300-312.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research, 31*, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-247.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. Nueva York: Wiley.
- Hebb, D. O. (1966). *A textbook of psychology* (2ª ed.). Philadelphia: Saunders.
- Heckhausen (1967). *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology, 21*, 107-112.
- Helmke, A. y Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of educational Psychology, 86*, 624-637.
- Henderson, V. y Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Heyman, G. D. y Dweck, C. S. (1992). Achievement goal and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: a new look at pupils' off-task behaviour in the classroom. *Educational Research Review*, 2, 28-38.
- Holgado, F. P., Navas, L. y Jover, I. (2012). Academic goal Profiles: A Comparison of Blind and Sighted Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3). doi: 10.5209/rev\_SJOP.2012.v15.n3.39395
- Holgado, F. P., Navas, L. y Marco, V. (2013). El rendimiento académico de estudiantes del Conservatorio de Música: un modelo estructural de las variables motivacionales. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6942
- Horst, S. J., Finney, S. J. y Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: a study of social achievement goals. *Cotemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Hull, C. L. (1951). *Essentials of behavior*. New Haven, CT: Yale University Pres.
- Hull, C. L. (1952). *A behavior system: An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Hunt, M. (1993). *The story of psychology*. Nueva York: Doubleday.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. y Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value and intrinsic motivation: making sense of their independent dependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 63-76.
- Husman, J. y Schell, D. F. (2007). Beliefs and perceptions about the future: a measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, doi:10.1016/j.lindif.2007.08.001
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J.M., Valle, A. y Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1023
- Jagacinski, C. y Duda, J. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement* 61(6), 1013-1039.
- Jagacinski, C. y Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-9919.
- Jagacinski, C. y Nicholls, J. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 79, 107-114.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205. (Reprinted in K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp.11-30). Baltimore, MD: Williams y Wilkins, 1922).

- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). New York: Henry Holt.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer course*. Nueva York: Henry Holt.
- Jover, I., Navas, L. y Sampascual, G. (2009). Los estudiantes con discapacidad visual y sus metas académicas. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Development and Educational Psychology*, 3(3), 203-210.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A. y Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T. y Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. En C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Klausmeier, H. J. (1985). *Educational Psychology*. Nueva York: Harper and Row.
- Kihlstrom, J. (1990). The psychological unconscious. En L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 445-464). New York: Guilford Press.
- Koestner, R. y Losier, G. (2002). Distinguishing three ways of being highly motivated: a closer look at introjection, identification and intrinsic motivation. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

- Koole, S. L. y Kuhl, J. (2008). Dealing with unwanted feelings: the role of affect regulation in volitional action control. En J. Y. Shah y W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 295-307). Nueva York: Guilford.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Nueva York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1988). Action control: The maintenance of motivational states. En F. Halisch y J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 97-129.
- Kuhl, J., Kazén, M. y Koole, S. L. (2006). Putting self-regulation into practice: a user's perspective. *Applied Psychology: An International Journal*, 55(3), 408-418.
- Lange, C. G. (1885). One leudsbeveegelser (I. A. Haupt, Trans.). In K. Dunlap (Ed.), *The emotions* (pp. 33-90). Baltimore, MD: Williams & Wilkens, 1922.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: P. U. F.
- Lee, S. J. y Oyserman, D. (2007). Reaching for the future: the education-focused possible selves of low-income mothers. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114 (39-49).

- Lepper, M. R., y Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 73-105). San Diego, CA: Academic Press.
- Lepper, M. R. y Hendelung, J. (2000). Turning “play” into “work” and “work” into “play”: 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2ª ed.). Nueva York: Random House.
- Levy-Tossman, I., Kaplan. A. y Assor, A. (2007). Academic goal orientation, multiple goal profiles and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 231-252.
- Linnenbrink, E. y Pintrich, P. R. (2002). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet y S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon.
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- López, M. y Navas, L. (2008). La influencia del sexo en las orientaciones de meta y en la satisfacción deportiva en el contexto de la actividad física y el deporte. *XI Congreso Nacional y Andaluz y III Congreso Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Louro, M. J., Pieters, R. y Zeelenberg, M. (2007). Dynamics of multiple-goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(2), 174-193.
- Machargo, J. (1989). *Modificación del autoconcepto mediante el feedback*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Madrid: Universidad Complutense.
- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books, D. C. Heath.
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Magnusson, D. (1990). Personality development from an interactional perspective. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 193-222). Nueva York: Guilford Press.
- Malka, A. y Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80.
- Malone, T. y Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. En R. Snow y M. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction* (Vol. 3, pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción de logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6).



- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 101-123.
- Marsh, H. W. y Seaton, M. (2013). Self-concept. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 62-63). Nueva York: Routledge.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Ludtke, O. y Koller, O. (2008). Social comparison and Big-Fish-Little-Pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510-524.
- Marshall, H. y Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2ª ed.). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1951). *Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- McClelland, D.C (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand. (Trad. Esp.: Guadarrama, 1968).
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- McClelland, D., Koestner, R. y Weinberg, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- McDougall, W. (1926). *An introduction to social psychology* (Rev. Ed.). Boston: John W. Luce.
- McElwee, R. y Dunning, D. (2005). A broader view of “self” in egocentric social judgment: current and possible selves. *Self and Identity*, 4, 113-130.
- McReynolds, P. (1990). Motives and metaphors: A study in scientific creativity. In D. E. Leary (Ed.), *Metaphors in the history of psychology* (pp.133-172). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Meece, J. (1991). The classroom context and students’ motivational goals. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 261-286). Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students’ achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C. y Hoyle, R. H. (1988). Students’ goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., Anderan, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meier, S. F. y Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness; Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.

- Middleton, M. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Hicks, L., Anderman, L., y Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miller, N. E. (1948). Studies of fear as an acquirable drive: I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning of new responses. *Journal of Experimental Psychology*, 38, 89-101.
- Miller, N. E. (1963). Some reflections on the law of effect produce a new alternative to drive reduction. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 11, pp. 65-112). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Miller, R., Behrens, J., Greene, B. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Montero, I. y Alonso, J. (1992). Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction*, 2(1), 43-58.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Nueva York: Wiley.

- Multon, K. D., Brown, S. D. y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Navas, L., Hernández, A. y Sampascual, G. (2006). Las metas de los adolescentes en clases de Educación Física: ¿Académicas o deportivas? En F. Bacáicoa, J. D. Uriarte y A. Amez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 171-180). Bilbao: Psicoex.
- Navas, L., Iborra, G. y Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de Música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.
- Navas, L., Marco, V. y Holgado, F. P. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 172-179.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), 231-240.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, 15 (2), 69-85.

- Navas, L., Sampascual, G. y Santed, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(2), 225-237.
- Navas, L. y Soriano, J. A. (2006). Metas, atribuciones y sus relaciones en las clases de Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 411-421.
- Navas, L., Soriano, J. A. y Holgado, F. P. (2006). Orientaciones de meta en las clases de Educación Física: Un análisis centrado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 167-181.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. y López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6(2), 17-29.
- Newman, R. S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newman, R. S. (1998a). Adaptive help-seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. En S. Karabenick (Ed.), *Strategic help-seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newman, R. S. (1998b). Students' help-seeking during problem solving: Influences of personal and contextual goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.
- Nicholls, J. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. En R. Sternberg y J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11.40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Nicholls, J. y Miller, A. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, *54*, 951-959.
- Nicholls, J. y Miller, A. (1984a). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. En J. Nicholls (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nicholls, J. y Miller, A. (1984b). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, *55*, 1990-1999.
- Nicholls, J. y Miller, A. (1985). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Developmental Psychology*, *21*, 76-82.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, *5*, 269-287.
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a*

- 11 años. Tesis Doctoral, Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento escolar*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1998). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje (págs. 279-308). En Santiuste, V. y Beltrán, J.A., *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M. S. y García S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11, 1134-1114.
- Overton, W. F. (1984). World views and their influence on psychological theory and research: Kuhn-Lakatos-Laudan. In H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 18, pp. 191-226). Orlando, FL: Academic Press.
- Oyserman, D. (2007). Social identity and self-regulation. En A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 432-453). Nueva York: Guilford Press.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. London: Oxford University Press.
- Pavlov, I. P. (1928). *Lectures on conditioned reflexes*. Nueva York: International Publishers.

- Pelechano, V. (1973). *Personalidad y parámetros. Tres escuelas y un modelo*. Barcelona: Vicens Vives.
- Pelechano, V. (1977). *Inteligencia, personalidad, motivación y rendimiento académico en BUP*. La Laguna: ICE de la Universidad de la Laguna.
- Pelechano, V. (1989). Informe del Proyecto de investigación sobre rendimiento en la EGB y BUP. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15, número monográfico.
- Pelechano, V. y Ayuso, M. C. (1975). La motivación en función de los parámetros de cantidad y calidad. En V. Pelechano (Dir.), *Psicología estimular y modulación* (pp. 255-294). Madrid: Marova.
- Pérez, M. y Garrido, I. (1993). Factores personales, eficacia y producción en diversos tipos de tareas numéricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(4), 397-404.
- Peterson, C., Maier, S. y Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Nueva York: Oxford University Press.
- Phalet, K., Andriessen, I. y Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Pietsch, J., Walker, R. y Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation*



- and achievement: Motivation enhancing environments* (Vol. 6, pp. 117-160).  
Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (2000a). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.
- Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000d). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 541-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990a). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990b). Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. Paper presented at the American Educational Research Association conference, Boston.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maerhr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. y Boyle, R. (1993). Beyond "cold" conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. y De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Premack, D. (1962). Reversibility of the reinforcement relation. *Science*, 136, 255-257.
- Premack, D. (1971). Catching up with common sense or two sides of a generalization: Reinforcement and punishment. En R. Glaser (Ed.), *The nature of reinforcement* (pp. 121-150). New York: Academic Press.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Purkey, W. W. y Novak, J. D. (1984). *Inviting school success: A self-concept approach to training and learning*. Belmont: Wadsworth.

- Rawsthorne, L. y Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Rescorla, R. (1972). Informational variables in conditioning. En G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 6, pp. 1-146). New York: Academic Press.
- Rescorla, R. (1987). A Pavlovian analysis of goal-directed behavior. *American Psychologist*, 42, 119-129.
- Reuman, D. (1989). How social comparison mediates the relation between ability-grouping practices and students' achievement expectancies in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 81, 178-189.
- Rodríguez-Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1963). The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 11, pp. 1-24). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Merrill.
- Rosen, B.C y D'Andrade, R. (1959). The psychological origins of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185-218.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Rosenholtz, S. J. y Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-36.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova.
- Ryan, A. y Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitude in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, A. y Pintrich, P. R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. In S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, A., Pintrich, P. R. y Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93-114.
- Sampascual, G. (2007). *Psicología de la educación* (Vol. II). Madrid: UNED
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J. L. (1994). Procesos atribucionales en la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 449-459.

- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social Psychology* (Vol. 1, pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.
- Schachter, S. y Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schultz, T. R. y Lepper, M. R. (1996). Cognitive dissonance reduction as constraint satisfaction. *Psychological Review*, 103, 219-240.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). *Development of strategic competence through self-regulation of attributions*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Psychological Association, Nueva York.
- Seaton, M., Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2010). Big-fish-little-pond-effect: Generalizability and moderation—Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390-433.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, CA: Freeman.

- Shah, J. y Kruglanski, A. (2000). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 85-110). San Diego, CA: Academic Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Silvernail, D. L. (1981). *Developing positive student self-concept*. Washington: National Education Association.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(2), 292-307.
- Skaalvik, E., Valas H. y Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Free Press.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F., Wellborn, J. G. y Conell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's

engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.

Soriano, J. A. (2008). *Las orientaciones de meta, el autoconcepto, las metas sociales y las atribuciones de los alumnos de la ESO: un análisis centrado en las clases de Educación Física*. Tesis Doctoral no publicada. Alicante: Universidad de Alicante.

Spence, K. W. (1960). *Behavior theory and learning: Selected papers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. Nueva York: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: current trends in theory and research*. Nueva York: Academic Press.

Sprinthall, N. A., Sprinthall, R. C. y Oja, S. A. (1994). *Educational Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.

Stipek, D. y Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391.

Suárez, J. M., Cabanach, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.

Suppes, P. (1974). The place of theory in educational reserach. *Educational Researcher*, 3, 3-10.

- Thorkildsen, T. A. y Nicholls, J. (1991). Students' critiques as motivation. *Educational Psychologist*, 26, 347-368.
- Thorkildsen, T. A. y Nicholls, J. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-201.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology* (Vol. 2). Nueva York: Teachers College Press.
- Timmerlake, W. y FermerDougan, V. A. (1991). Reinforcement in applied setting: Figuring out ahead of time what will work. *Psychological Bulletin*, 110, 379-391.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Tolman, E. C. (1949). There is more than one kind of learning. *Psychological Review*, 56, 144-155.
- Tolman, E. C. y Honzik, C. H. (1930). Introduction and removal of reward, and maze performance in rats. *University of California Publications in Psychology*, 4, 257-275.
- Urdan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urdan, T. y Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation. A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-244.



- Usher, E. L. y Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Valle, A., González R., Núñez, J., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Valle, A., Cabanach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- VanderStoep, S., Pintrich, P.R. y Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. y Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*(2), 483-501.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallberg, H. (1981). A psychological theory of Educational productivity. En F. H. Farley y N. Gordon (Eds.), *Psychology and Education: The state of the union* (pp. 81-108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Walls, T. y Little, T. D. (2005). Relations among personal agency, motivation and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 23-31.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. Nueva York: Norton.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. Nueva York: Springer-Verlan.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of emotivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*, 616-622.

- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivational and attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). Nueva York: The Guildford Press.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Wentzel, K. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K. (1991a). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. (1991b). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.

- Wentzel, K. (1991c). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. (1992). Motivation and achievement in adolescence. A multiple goals perspective. En D. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 73-182.
- Wentzel, K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. En Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wertsch, J., y Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28, 548-557.

- Westen, D. (1998). The scientific legacy of Sigmund Freud: Towards a psychodynamically informed psychological science. *Psychological Bulletin*, 124, 333-371.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Winell, M. (1987). Personal goals: The key to self-direction in adulthood. En M. E. Ford y D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 261-287). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Winterbottom, M. R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in dependence and mastery. En J. W. Atkinson (Dir.), *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Wolters, C., Yu, S. y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Woodworth R. S. (1918). *Dynamic psychology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Woolfolk, A. (1987). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa* (12ª Ed.). México: Pearson Educación.
- Woolfolk, A. E. y McCune, L. (1980). *Psicología de la Educación para profesores*. Madrid: Narcea.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept, Vol. II: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Yerkes, R. M. y Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Zimmerman, B. J. y Martínez-Pons, M. (1992). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante