



ORIENTACIONES DE META EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE ALICANTE GOAL ORIENTATIONS IN THE STUDENTS OF THE EDUCATION FACULTY OF ALICANTE

Irene Jover Mira

Leandro Navas Martínez

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica.

Facultad de Educación

Universidad de Alicante

Francisco Pablo Holgado Tello

Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento

UNED

irene.jover@ua.es

Fecha de Recepción: 21 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the factorial dimensioning of the Goal Orientation Scale in the context of the Faculty of Education at the University of Alicante. Three hundred fifty-seven students in Grade Teacher (Nursery and Primary) took part in this research, with an average age of 21.09 years. Factor, reliability, discrimination and correlational analysis are conducted. The results show the existence of avoidance of the performance, the approach of the performance, avoidance of work, and approach to learning goals. The model fits the data. Some interesting conclusions are derived and lines of work are proposed for future research.

Keywords: goal orientation, academic achievement, academic motivation, goals address.

RESUMEN

Este estudio parte del objetivo de analizar la dimensionalización factorial de la Escala de Orientación a Metas en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Participan 357 estudiantes del Grado de Maestro (Infantil y Primaria) con una edad media de 21.09 años. Se llevan a cabo análisis factoriales, de fiabilidad, de discriminación y correlacionales. Los resultados muestran la existencia de metas de evitación de la ejecución, de aproximación a la ejecución, de evitación del trabajo y de aproximación al aprendizaje. El modelo ajusta a los datos. Se derivan algunas conclusiones de interés y se proponen líneas de trabajo para investigaciones futuras.

Palabras clave: orientación a metas, rendimiento académico, motivación académica, dirección de metas.



INTRODUCCION

Dada la importancia de las variables motivacionales en el aprendizaje del alumnado, son numerosas las teorías que, desde distintos enfoques, tratan de explicar los factores que inciden en ella.

De entre todas éstas, en los últimos tiempos, el constructo motivacional de las orientaciones a meta, que persiguen los estudiantes en situaciones de aprendizaje, va adquiriendo una relevante importancia para el estudio de la motivación académica (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; González, Valle, Suárez y Fernández, 1999; Holgado, Navas y Jover, 2012; Holgado, Navas y Marco, 2013; Jover, Navas y Sampascual, 2009; Navas, Marco y Holgado, 2012; Pintrich, 2003; Rodríguez et al., 2001; Valle, González, Cuevas y Núñez, 1997; Valle, Núñez et al., 2009; Valle, Rodríguez et al., 2009, 2010).

Esta postura teórica ha inspirado gran número de trabajos a lo largo de los últimos años. De ellos se desprende que las metas académicas son determinantes muy importantes de la motivación del alumnado por las tareas escolares, observándose que existen diferencias importantes entre los sujetos a la hora de conseguir un objetivo, independientemente de cual sea éste, comprobándose con ello que los estudiantes confieren a las tareas académicas significados muy distintos, ya que se persiguen metas diferentes. Dicha orientación a meta representa, tanto las razones como los propósitos para realizar una tarea y también los criterios para evaluar su ejecución, por lo tanto supone diferentes modos de implicarse, de aproximarse y de responder a las tareas de logro (Ames, 1992).

Desde esta perspectiva, inicialmente, Dweck (1986) distinguía dos tipos de metas por las que un alumno puede esforzarse a la hora de realizar una tarea académica: metas de aprendizaje, centradas en la comprensión y en el aprendizaje y, metas de ejecución, centradas en el yo y en el rendimiento, es decir, desarrollar la capacidad en las metas de aprendizaje frente a demostrarla en las metas de rendimiento. Por un lado estarían los estudiantes que disfrutaban con los retos o con los desafíos, que se motivan ante ellos y que persisten en el aprendizaje, con la consiguiente activación de estrategias de aprendizaje eficaces y, por otro lado, los sujetos que, ante posibles desafíos o nuevos retos, muestran conductas de evitación y de baja persistencia en la realización de la tarea propuesta, prestando más atención a la experiencia negativa que han podido tener en situaciones similares de desafío y a la baja autoestima que les produce tener que afrontar estos obstáculos, interpretando el fracaso como una falta de capacidad y de competencia.

A esta propuesta inicial, le siguió un enfoque tridimensional (Castejón y Miñano, 2010; Castejón, Navas, Miñano y Soriano, 2009; Elliot, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; González, Torregrosa y Navas, 2002; Middleton y Midgley, 1997; Phan, 2008; Skaalvik, 1997), diferenciando claramente tendencias de aproximación y de evitación en las metas de ejecución o rendimiento, resultando con ello, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. En esta distinción se sugiere que hay personas motivadas por demostrar su competencia y su superioridad, mientras que, por el contrario, las hay motivadas para evitar parecer torpes o incompetentes.

Posteriormente, se contemplaron estas tendencias de aproximación y de evitación, tanto para las metas de aprendizaje, como para las metas de rendimiento, surgiendo con ello cuatro tipos de metas dentro del modelo 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b). A tenor de todo ello cabe diferenciar: metas de aproximación al aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del aprendizaje y metas de evitación del rendimiento. Los alumnos con metas de aproximación, tanto al aprendizaje como al rendimiento, intentan obtener resultados positivos al final de la tarea, buscan hacerlo mejor que los demás y a la vez evitar las implicaciones negativas que les supone el fracaso; sin embargo aquellos alumnos con tendencia de evitación buscan alejarse de resultados negativos o no deseados, sin implicarse realmente en la tarea.

Partiendo del modelo 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b; Valle, Rodríguez et al., 2009) en el cual se diferencian la orientación y la dirección de las metas que supo-



nen la distinción entre aprendizaje frente a rendimiento (orientación) y aproximación frente a evitación (dirección), Rodríguez et al., (2001), Suárez, Cabanach y Valle (2001), Valle, Núñez et al. (2009) y Valle et al. (2007) han aislado metas de aprendizaje (o de aproximación a la tarea), metas de aproximación al rendimiento (o de mejora del yo), metas de evitación del rendimiento (o de defensa del yo) y metas de evitación del trabajo académico. La idea es comprobar si se replica con estudiantes de la Universidad de Alicante la estructura factorial de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997) que han obtenido estos autores con estudiantes universitarios de La Coruña y de otras universidades de España.

OBJETIVOS

A tenor de lo anteriormente expuesto, el objetivo que se persigue en este estudio es analizar, en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, la dimensionalización factorial de la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997) y que ha sido usada en un gran número de estudios con estudiantes universitarios de otros contextos (Rodríguez et al., 2001; Suárez et al., 2001; Valle, Núñez et al., 2009).

MÉTODO

Participantes

Participan 357 estudiantes de la Facultad de la Educación de la Universidad de Alicante, el 16% hombres y el 84% mujeres, con edades comprendidas entre los 17 y los 40 años ($M = 21.09$; $DT = 3.86$). El 74.3% cursa el Grado de Maestro en Educación Infantil y el 25.7% el Grado de Maestro en Educación Primaria. El 51.4% está en primer curso y el 48.6% en segundo. Fueron seleccionados por muestreo incidental. Finalmente, tras eliminar los datos correspondientes a los estudiantes que no respondieron adecuadamente o que no respondieron, el número de participantes es 327.

Instrumentos y variables

Se emplea la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997) que permite evaluar la orientación de metas defensivas del yo y que consiste en evitar parecer poco competente o en evitar juicios negativos por parte de los demás, la orientación a metas ofensivas o de mejora del yo, consistente en demostrar una capacidad superior y un rendimiento mayor que los demás, orientación a metas de evitación de la tarea, que se refieren a la evitación del esfuerzo y del trabajo académico y orientación a metas de aproximación a la tarea, que aluden al deseo de aprender y de aumentar las propias capacidades. Los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) oscilan entre .73 y .90 (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004). Consta de 21 ítems que los sujetos han de valorar en una escala de cinco puntos en la que 1 significa nunca y 5 significa siempre.

Procedimiento

El procedimiento seguido fue el del consentimiento informado no retribuido por parte de los participantes siguiendo los criterios deontológicos del Colegio Oficial de Psicólogos de España. El cuestionario se administra en el aula habitual, se responde en grupo pero evitando que se comenten las respuestas entre compañeros. Se informa a los estudiantes que su participación es voluntaria, se les solicita la máxima sinceridad y se les garantiza la confidencialidad de las respuestas y el anonimato.

Análisis estadísticos

Partiendo de un diseño correlacional básico, se realizan los análisis factorial exploratorio, de fiabilidad, de discriminación, de correlación bivariada (r de Pearson), y factorial confirmatorio.



RESULTADOS

Con las respuestas a la Escala de Orientación a Metas se realiza un análisis factorial exploratorio con el método de extracción de componentes principales y el de rotación Varimax. La prueba de esfericidad de Bartlett resulta estadísticamente significativa (Chi-cuadrado = 1998; $gl = 210$; $p = .000$), lo que viene a indicar la pertinencia del análisis. Surgen cinco factores que explican el 56.70% de la varianza. En la Tabla 1 se muestra la matriz factorial rotada, en la que se han suprimido los valores inferiores a .30 para facilitar su lectura. En la parte inferior de la mencionada tabla, se muestran los coeficientes de fiabilidad (consistencia interna alfa de Cronbach) y los coeficientes de discriminación (puntuación media de los coeficientes de correlación r de Pearson entre la puntuación del elemento y la puntuación total del factor sin tener en cuenta la del elemento).

Tabla 1
Matriz factorial rotada para los elementos de la Escala de Orientación a Metas

VARIABLES	EE	AE	ET	AA	AC
Ítem 1	--	.73	--	--	--
Ítem 2	--	--	.74	--	--
Ítem 3	--	--	--	.80	--
Ítem 4	--	.77	--	--	--
Ítem 5	--	--	--	--	.77
Ítem 6	.84	--	--	--	--
Ítem 7	--	--	.70	--	--
Ítem 8	.81	--	--	--	--
Ítem 9	--	--	.40	--	--
Ítem 10	.58	.31	--	--	--
Ítem 11	--	--	-.36	.58	--
Ítem 12	--	--	.60	--	--
Ítem 13	--	.79	--	--	--
Ítem 14	.66	--	--	--	--
Ítem 15	--	--	-.33	.43	.41
Ítem 16	--	.64	--	--	--
Ítem 17	.85	--	--	--	--
Ítem 18	--	--	--	.78	--
Ítem 19	--	.64	--	--	--
Ítem 20	.79	--	--	--	--
Ítem 21	--	--	.60	--	--
Alfa	.86	.78	.61	.63	--
$r_{i-total}$.66	.55	.39	.43	--

Nota: EE = Evitación de la ejecución o defensa del yo; AE = Aproximación a la ejecución o mejora del yo; ET = Evitación del trabajo; AA = Aproximación al aprendizaje o aproximación a la tarea; AC = Aumentar la capacidad.



En el primer factor, *Evitación de la ejecución* (defensa del yo) saturan los elementos 6, 8, 10, 14, 17 y 20 con expresiones como “cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros”, “cuando salgo al encerado, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí” o “en la facultad es importante para mí no parecer estúpido”.

En el segundo factor, *Aproximación a la ejecución* (mejora del yo), presentan las mayores cargas factoriales los ítems 1, 4, 13, 16 y 19 con enunciados tales como “en esta titulación, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes”, “tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes” o “intento conseguir notas más altas que otros estudiantes”.

En el tercer factor, *Evitación del trabajo*, las cargas factoriales más altas están en los elementos 2, 7, 9, 12 y 21 que expresan ideas, tales como “prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar” o “deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa”. En el ítem 9 (“me gusta resolver los problemas trabajando duro”), la saturación es negativa por lo que se invierte la puntuación de la escala.

En el cuarto factor, *Aproximación al aprendizaje* (aproximación a la tarea) presentan las mayores cargas factoriales los ítems 3, 11, 15 y 18 con expresiones tales como “es importante para mí aprender cosas nuevas en clase”, “lo que aprendo en clase me hace querer aprender más” o “es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen”.

En el quinto factor, *Aumentar la capacidad*, sólo satura el ítem 5: “estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase” por lo que no se tendrá en cuenta en los siguientes análisis.

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para las variables latentes obtenidas. Como se observa en la misma, los valores de asimetría se encuentran entre ± 1.96 , por lo que se puede inferir que las variables se ajustan a una distribución normal. Sin embargo, en Evitación del trabajo, los valores de la curtosis son excesivamente elevados.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos

	EE	AE	ET	AA
Media	14.90	14.29	11.12	18.20
Desviación típica	5.40	3.95	3.30	1.70
Asimetría	.33	-.22	1.17	-.84
Curtosis	-.44	-.17	6.22	-.06
Mínimo	6	5	5	13
Máximo	30	24	34	20

Nota: EE = Evitación de la ejecución o defensa del yo; AE = Aproximación a la ejecución o mejora del yo; ET = Evitación del trabajo; AA = Aproximación al aprendizaje o aproximación a la tarea.

En la Tabla 3 se muestra la matriz de correlaciones bivariadas (coeficiente r de Pearson). Como se aprecia en la misma la Evitación de la ejecución se relaciona significativamente con la Aproximación a la ejecución y con la Evitación del trabajo y la Evitación del trabajo se relaciona de modo significativo pero en sentido negativo con la Aproximación al aprendizaje.



Tabla 3
Matriz de correlaciones bivariadas

Variables	EE	AE	ET	AA
EE	1	.24**	.17**	-.07
AE	--	1	-.06	.06
ET	--	--	1	-.42**
AA	--	--	--	1
AC	--	--	--	--

Nota: EE = Evitación de la ejecución o defensa del yo; AE = Aproximación a la ejecución o mejora del yo; ET = Evitación del trabajo; AA = Aproximación al aprendizaje o aproximación a la tarea.

** $p \leq .01$

Partiendo del modelo dimensional obtenido en el AFE, se lleva a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio, utilizando mínimos cuadrados no ponderados robusto. En la Tabla 4 se muestra la matriz de la solución completamente estandarizada.

Tabla 4
Solución completamente estandarizada

Items	EE	AE	ET	AA
1	--	.64	--	--
2	--	--	.71	--
3	--	--	--	.70
4	--	.73	--	--
6	.81	--	--	--
7	--	--	.52	--
8	.77	--	--	--
9	--	--	.52	--
10	.66	--	--	--
11	--	--	--	.70
12	--	--	.63	--
13	--	.76	--	--
14	.66	--	--	--
15	--	--	--	.68

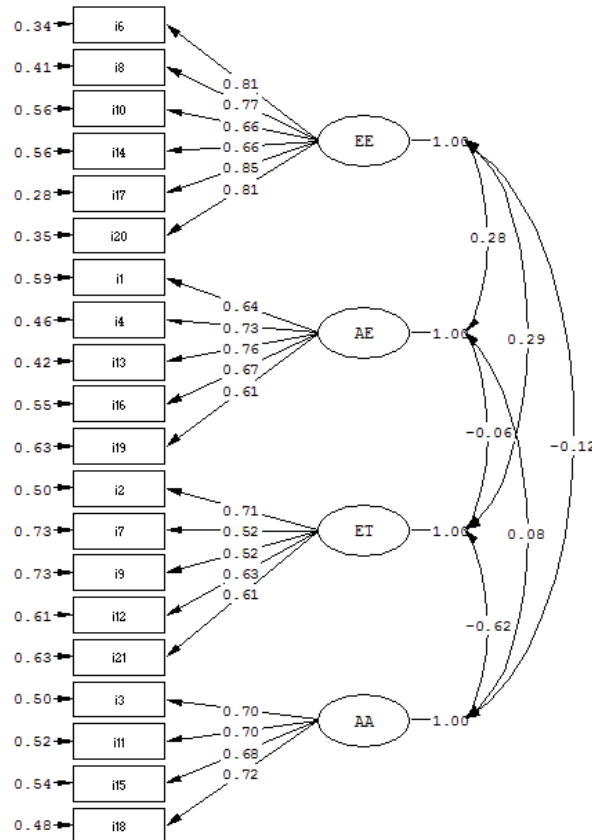


16	--	.67	--	--
17	.85	--	--	--
18	--	--	--	.72
19	--	.61	--	--
20	.81	--	--	--
21	--	--	.61	--

Nota: EE = Evitación de la ejecución o defensa del yo; AE = Aproximación a la ejecución o mejora del yo; ET = Evitación del trabajo; AA = Aproximación al aprendizaje o aproximación a la tarea.

Se obtienen los siguientes índices globales de bondad de ajuste: Chi-cuadrado = 557.30 ($gl = 164$; $p = .00$); REMSEA = .05; GFI = .93; AGFI = .92 y RMR = .09, lo que permite concluir que el modelo tiene un adecuado ajuste a los datos. En la Figura 1 se muestra la solución completamente estandarizada del modelo

Figura 1. Modelo del análisis factorial confirmatorio (solución estandarizada). EE = Evitación de la ejecución o defensa del yo; AE = Aproximación a la ejecución o mejora del yo; ET = Evitación del trabajo; AA = Aproximación al aprendizaje o aproximación a la tarea.





COMENTARIOS

El objetivo de este trabajo es analizar si, en el contexto de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, se replica la dimensionalización factorial obtenida en estudios previos (Rodríguez et al., 2001; Suárez et al., 2001 y Valle et al., 2007; Valle, Núñez et al., 2009) con la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997).

Los resultados del AFE llevado a cabo evidencian la existencia de cinco factores. Bien es cierto que el factor de orientación a meta "aumentar la capacidad" está infrarrepresentado, ya que satura en él un único elemento, por lo que el factor no ha sido considerado y el elemento 5 ("estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase") se ha eliminado en los análisis posteriores. En este sentido, en el trabajo de Rodríguez et al. (2004) se eliminó el ítem 7 ("deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa"). Estos elementos expresan ideas muy diferentes y saturan en orientaciones de meta distintas, discrepancias que pueden justificarse en función de las diferencias culturales o sociales, así como en función de la interpretación que los estudiantes hacen de los enunciados de los ítems.

Por otro lado, sí se obtienen, en primer lugar, metas de defensa del yo, referidas a la evitación de obtener juicios negativos por parte de los demás o parecer incompetentes ante ellos y que se relacionan con la "evitación de la ejecución"; en segundo lugar, metas de mejora del yo, que persiguen demostrar más rendimiento que los demás y capacidades superiores a ellos, referidas a la "aproximación a la ejecución"; en tercer lugar, metas de evitación de la tarea que consisten en evitar el trabajo académico y el esfuerzo que éste supone, haciendo referencia a la "evitación del trabajo", y, por último, metas de aproximación a la tarea, referidas al desarrollo de las propias capacidades, al aumento de los propios conocimientos y al deseo de aprender, referidas a la "aproximación al aprendizaje". Además, los índices de fiabilidad y de discriminación de las dimensiones obtenidas son aceptables, más si se tiene en cuenta el número de elementos de cada factor y el bajo número de participantes.

Los resultados de los análisis correlacionales muestran que la orientación a metas de evitación de la ejecución se relaciona de manera positiva con la orientación a metas de aproximación a la ejecución y con la orientación a metas de evitación del trabajo. Estas relaciones pueden indicar que las orientaciones de meta no son totalmente independientes unas de otras, en la línea de trabajo propuesta por Wentzel (1999, 2000) y Wentzel y Wigfield (1998) de metas múltiples. Además, la orientación a metas de evitación del trabajo se asocia, en sentido negativo, con la orientación a metas de aproximación al aprendizaje, lo que desde el punto de vista teórico es congruente: no querer trabajar es contrario a querer aprender.

Los resultados del AFC muestran una confirmación para la dimensionalización factorial obtenida y adecuados índices de bondad de ajuste a los datos. Ello viene a indicar que la supresión del quinto factor o del ítem 5 es adecuada.

Una implicación que se deriva de este estudio es que la Escala de Orientación a Metas (Skaalvik, 1997) no se comporta del mismo modo en contextos culturales diferentes, lo que no le resta valor de cara a la evaluación, pero cuando se emplea hay que tener la cautela de considerar las diferencias contextuales derivadas del alumnado al que se aplica.

Ejerciendo la autocrítica, dos cuestiones deben plantearse. En primer lugar, el método de muestreo y el tamaño de la muestra que no permiten generalizar los resultados a todos los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. En segundo lugar, habría que valorar la validez externa a través de estudios en los que se analicen la validez de criterio y la validez convergente de la escala utilizada. Estas son cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en investigaciones de cara al futuro.



REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). 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(3), 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Castejón, J. L. y Miñano, P. (2010). Motivación y autoconcepto en contextos escolares. En J. L. Castejón, C. González, R. Gilar y P. Miñano (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 201-256). Alicante: ECU.
- Castejón, J. L., Navas, L., Miñano, P. y Soriano, J. A. (2009). Motivación para el aprendizaje. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.), *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 131-171). Alicante: ECU.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501
- 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, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González, R., Valle, A., Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 47-70.
- 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
- 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.
- Middleton, M. J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710
- Navas, L., Marco, V. y Holgado, F. P. (2012). Las metas de ejecución: su inexistencia en los estu-



- diantes de Conservatorio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 172-179.
- Phan, H. P. (2008). Metas de logro, el entorno del aula, y el pensamiento reflexivo. Un marco conceptual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 571-602.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). An Achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.71
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2001). Multiple goal pursuit and its relation to cognitive, self regulatory, and motivational strategies [Consecución de las metas múltiples y su relación con estrategias cognitivas, de autorregulación y motivacionales]. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-562.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M., y Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., ... y Cerezo, R. (2009). Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 96-105. doi: 10.1017/S1138741600001517
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 617-632.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.76
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115. doi: 10.1006/ceps.1999.1021
- Wentzel, K. R., y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175. doi: 10.1023/A:1022137619834