

## UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE METAS ACADÉMICAS Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Ramón González Cabanach\*, Antonio Valle Arias\*,  
José Carlos Núñez Pérez\*\* y Julio Antonio González-Pienda\*\*

\* Universidad de La Coruña, \*\* Universidad de Oviedo

En este artículo hemos intentado realizar un análisis teórico y conceptual de las metas académicas que persiguen los alumnos y su influencia sobre la motivación. Las cuestiones esenciales que se abordan son: La diferencia entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, y los patrones motivacionales respectivos, el análisis de las variables personales y situacionales que inciden en la adopción de uno u otro tipo de metas, así como las consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales.

*A theoretical approach to concept of academic goals and their relationship with school motivation.* In this paper we've attempted to make a theoretical and conceptual analysis of the academic goals that the students pursue and its influence on motivation. The main topics dealt with are: The difference between learning goals and performance goals and the respective motivation patterns, the analysis of personal and situational variables that influence in the adoption of one or the other types of goals, as well as the affective, cognitive and behavioral consequences.

Aunque la motivación es una de los factores a los que se recurre con frecuencia para dar una explicación a los posibles "desajustes" que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Además, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes

muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que denominamos como motivación. Así, en una introducción a la edición especial sobre motivación del *Educational Psychologist*, Pintrich (1991, p. 200) hace referencia a este importante reto de la teoría e investigación motivacional, señalando que: *una de las cuestiones claves para el*

---

Correspondencia: Ramón González Cabanach  
Departamento de Psicología Evolutiva y  
de la Educación  
Universidad de La Coruña. Spain

*futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos implicados en este campo.*

Sin embargo, a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (p.e., Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993). Partiendo del carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc.

Si tuviéramos que ofrecer un panorama clarificador del estado actual de la investigación sobre motivación, deberíamos realizar previamente un breve recorrido histórico sobre cuáles han sido los momentos más importantes en el estudio de este fenómeno. Y para llevar a cabo esto, tomamos como punto de referencia un artículo publicado por Weiner (1990), uno de los autores más relevantes en este campo, en el que realiza una revisión de la investigación motivacional en educación a través del examen de los capítulos dedicados a este tema en la *Encyclopedia of Educational Research*, desde 1941 a 1990. Sin duda, constituye una aproximación a la his-

toria reciente de la investigación sobre este tema.

Una de las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la revisión llevada a cabo por B. Weiner, es que podemos distinguir dos grandes periodos históricos en el estudio de la motivación. El primero, que iría desde los años veinte hasta final de los años sesenta, caracterizado por el estudio del fenómeno motivacional, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes —desde una perspectiva psicoanalítica—, o bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio —desde un enfoque conductista—. El segundo gran periodo en el estudio de la motivación se inicia a final de los años sesenta y abarca hasta la actualidad. El cambio más significativo en este periodo se produce en el momento en que desde diferentes perspectivas cognitivas se produce un acercamiento al estudio de este proceso y se integran diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (Weiner, 1990). De hecho, en la mayor parte de las teorías más recientes sobre la motivación, el autoconcepto aparece contemplado como un elemento de primer orden en dicho proceso (Núñez y González-Pienda, 1994).

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Shavelson y Bolus, 1982), es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percep-

ciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Por eso, el propio Weiner considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones claves dentro de la historia reciente de la investigación en este campo.

Por tanto, la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años.

En definitiva, el panorama actual sobre la motivación se inscribe dentro de un número considerable de perspectivas teóricas que aglutinan un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados, pero que a veces han creado una cierta confusión en este campo. Por eso, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional, tal y como plantea Pintrich (1991), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias

individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira). En la actualidad, uno de los retos de la investigación motivacional consiste en la diferenciación de los constructos que aparecen incluidos en cada una de estas categorías; pero como sugiere Pintrich (1991), esto debe producirse no tanto a nivel conceptual y metodológico como en términos de intentar operacionalizar el papel que desempeñan en la conducta motivada. Pero además, se precisa la integración de las categorías mencionadas dentro de la investigación empírica realizada en este campo, es decir, se necesita comprobar como funcionan conjuntamente en los contextos educativos los diferentes constructos representados en cada una de las tres categorías.

Debido a la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje escolar son muchas las teorías que, desde distintos puntos de vista, han tratado de explicar los factores que sobre ella influyen, determinando posteriormente el rendimiento académico. Una de estas teorías es la de Weiner (1979, 1985, 1986), que sostiene que cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas que expliquen dicho resultado, lo cual se traduce en contextos de logro en atribuir dicho resultado a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a la dificultad de la tarea. Estas atribuciones causales pueden clasificarse en tres dimensiones: el lugar de la causa, la estabilidad, y la controlabilidad. Tales dimensiones se relacionan con las expectativas y con las reacciones afectivas, que a su vez influyen en los índices de conducta motivada.

En la misma línea, pero cuestionando muchos de los postulados de Weiner, surgen otras teorías cuyo principal punto de referencia es el autoconcepto y los propios sentimientos de competencia y valía personal, considerados como elementos fundamentales para comprender la motivación de logro. Así, algunos autores (Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979) afirman que el autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo así como sus creencias respecto a su competencia y autovalía determinan su motivación académica.

En sintonía con estos planteamientos, recientes investigaciones (p.e., Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Ames, 1992a) intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el sujeto, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad. Como veremos, aunque los alumnos dentro del contexto académico tratan de lograr diferentes tipos de metas, la mayor parte de los autores coinciden en señalar que una de las metas más importantes es la competencia o percepción de competencia (González y Tourón, 1992).

Partiendo del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, vamos a ver a continuación cuáles son las metas que pretenden conseguir y cómo se relaciona cada una de ellas con diferentes modos de afrontar las tareas académicas y con distintos patrones motivacionales.

#### Tipos de metas académicas

Un amplio número de investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como va-

riable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992a). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

En base a la clasificación que proponen algunos autores (p.e., Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías (ver tabla 1): metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración (con el "yo"), metas relacionadas con la valoración social y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Siguiendo la clasificación que plantean los autores mencionados, vamos a ver a continuación cada una de las cuatro categorías:

*Metas relacionadas con la tarea:* En esta categoría se incluyen tres tipos de metas, a las que se hace referencia frecuentemente cuando se habla de motivación intrínseca. En primer lugar, cuando lo que determina la actividad es tratar de incrementar la propia competencia (*motivación de competencia*) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos seguidos para hacer algo. En segundo lugar, cuando lo que de-

termina la actividad no es tanto el interés por incrementar la competencia sino la propia tarea en sí misma en la que la persona se siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma (*motivación intrínseca*), con independencia de que, indirectamente, esté incrementando sus conocimientos en un área determinada. Finalmente, en tercer lugar, con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas, para muchos alumnos el experimentar que se actúa con cierta autonomía y no obligado (*motivación de control*) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las tareas académicas.

*Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”)*: En esta categoría, estrechamente vinculada al autoconcepto y a la autoestima, se incluyen dos tipos de metas. Por una lado, cierto tipo de comportamientos con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo (tal y como señalaba Atkinson, 1964), recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia actual (*motivación de logro*); y por otro, determinados comportamientos de algunos alumnos que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. Se trata de sujetos que, debido a su historia personal y a las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y, en general sobre el autoconcepto, presentan un cierto temor al fracaso (*miedo al fracaso*), dado que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de que uno no vale, y por lo tanto es algo que hay que evitar.

*Metas relacionadas con la valoración social*: Aunque este tipo de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.

*Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*: Las metas que se incluyen en esta categoría tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para favorecerlo. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recom-

<p style="text-align: center;"><i>Tabla 1</i> Metas de la actividad escolar (Alonso, 1991, p. 19)</p>	
<p><i>Metas relacionadas con la tarea</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar la propia competencia (<i>Motivación de competencia</i>)</li> <li>• Sentirse absorbido por la naturaleza de la tarea (<i>motivación intrínseca</i>)</li> <li>• Actuar con autonomía y no obligado (<i>motivación de control</i>)</li> </ul>
<p><i>Metas relacionadas con la autovaloración (con el «yo»)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar el orgullo y satisfacción que sigue al éxito (<i>motivación de logro</i>)</li> <li>• Evitar la experiencia de «vergüenza» o «humillación» que acompaña al fracaso (<i>miedo al fracaso</i>)</li> </ul>
<p><i>Metas relacionadas con la valoración social</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo</li> <li>• Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo</li> </ul>
<p><i>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas</li> <li>• Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas</li> </ul>

piensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

El que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican los autores de la propuesta (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

Sin embargo, dentro de la literatura sobre el tema se destaca la importancia que tienen sobre todo dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). Así, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” (Nicholls, 1984), y otros entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988).

#### *Metas de aprendizaje, metas de rendimiento y patrones motivacionales*

Conceptualmente, las metas de aprendizaje (Dweck), las metas centradas en la tarea (Nicholls), y las metas de dominio (Ames) se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, Ames) y de las metas centradas en el “yo” (Nicholls), tal y como plantea Ames (1992a). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987; Corno y Rohrkemper,

1985). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas (Harter, 1981).

Los individuos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Por tanto, podemos afirmar que mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento o centradas en el “yo” reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los negativos.

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos. Así, las metas de aprendizaje llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado “de dominio” (*mastery*), y las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado “de indefensión” (*helpless*) (Dweck, 1986;

Elliot y Dweck, 1988). Aunque ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón “de dominio” tienden a implicarse —movidos por el deseo de incrementar su competencia— en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Para algunos autores (p.e., Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989) muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

Por otro lado, aquellos sujetos que adoptan un patrón de “indefensión” suelen caracterizarse por el hecho de intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.) (Heyman y Dweck, 1992; Pintrich y Schrauben, 1992).

Sin embargo, aunque generalmente la relación entre metas y patrones motivacionales se produce en los términos que hemos planteado, algunos autores afirman que la conducta de los individuos con diferentes orientaciones de meta depende en gran medida de su capacidad percibida (p.e. Heyman y Dweck, 1992; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Smiley y Dweck, 1994). De esta forma, cuando los sujetos con una u otra orientación de meta (aprendizaje o rendimiento) están confiados en su capacidad de éxito en una tarea,

su conducta es bastante similar; aceptan el desafío planteado por dicha tarea y persisten en su esfuerzo para completarla exitosamente. Por el contrario, cuando dudan de sus capacidades, las diferencias en orientación de meta reflejan también diferencias a nivel motivacional (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Así, mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que dudan de su capacidad, intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, así como reacciones afectivas negativas y baja persistencia cuando encuentran dificultades; los sujetos con metas de aprendizaje buscan retos o desafíos razo-

*Tabla 2*  
Metas, niveles de confianza y patrones de logro (Smiley y Dweck, 1994, p. 1.725)

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

nables y persisten a pesar de las dificultades, de forma similar a como lo hacen los individuos con metas de rendimiento que tiene confianza en sus capacidades (ver tabla 2).

Elliott y Dweck (1988) confirman estas predicciones, referidas a la interacción entre la orientación de meta y la capacidad percibida, en un estudio de laboratorio en el que manipulando cada una de las metas y las percepciones de capacidad, encontraron que aquellos sujetos orientados al rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes y mostraban con mayor probabilidad reacciones negativas que los sujetos con metas de rendimiento y alta capacidad percibida o que aquellos con metas de aprendizaje con independencia de sus percepciones de capacidad.

En cualquier caso, a pesar de que la capacidad percibida y la mayor o menor confianza en la misma es un factor que parece influir en la conducta de los sujetos, a nivel de diferentes formas de enfrentarse a la tarea, mayor o menor persistencia, distintas reacciones afectivas, etc.; también es verdad que dicha influencia parece más clara en el caso de las metas de rendimiento. Y esto puede ser debido a que este tipo de metas implican juicios y valoraciones de la adecuación de la propia capacidad (Heyman y Dweck, 1992), de ahí que las percepciones de capacidad y los niveles de confianza en la misma desempeñan un peso tan importante en la conducta de los sujetos que adoptan metas de rendimiento (Archer, 1994). Por eso, en los casos de alta confianza en sus capacidades mostrarán conductas similares a los sujetos que adoptan metas de aprendizaje, sobre todo por el interés en obtener juicios y valoraciones positivas de sí mismos y de los demás. Por otro lado, las metas de aprendizaje implican el incremento de las

capacidades existentes y el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992), y los individuos que adoptan este tipo de metas, con independencia de los niveles de confianza en su capacidad, se enfrentan a las tareas con una visión mucho más positiva de las mismas, asumiendo que constituyen un medio importante para aprender y desarrollar sus conocimientos y capacidades. En este caso, la capacidad percibida no juega un papel tan importante en la conducta de estos sujetos

Teniendo en cuenta los comentarios precedentes, podemos afirmar que las metas de rendimiento (centradas sobre los juicios y valoraciones de capacidad) son más vulnerables a la reacción motivacional de “indefensión” (*helpless*). Los fracasos suelen implicar baja capacidad, de tal forma que los retos o desafíos que pudieran revelar una capacidad inadecuada tratan de evitarse, y la ocurrencia de fracaso conduce con frecuencia a un “debilitamiento”. Por el contrario, las metas de aprendizaje, al centrarse sobre el desarrollo de la capacidad, promueven el mantenimiento de respuestas orientadas al “dominio” (*mastery oriented*). Los retos o desafíos así como las dificultades, son vistos como algo inherente al propio proceso de aprendizaje y como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992).

A pesar de las distintas denominaciones utilizadas por algunos de los autores mencionados, la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (usando la terminología de Dweck) parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea. Como resultado del interés suscitado por el tema, empiezan a surgir aportaciones dirigidas a la elaboración de instrumentos que permitan una medición adecuada de estos dos tipos de metas. De esta forma,



Hayamizu, Ito y Yoshiyazaki (1989, citado por Hayamizu y Weiner, 1991) elaboran un cuestionario que pretende evaluar los dos tipos de metas señaladas. Sin embargo, el interés de este trabajo no viene dado únicamente por el hecho de la elaboración de un instrumento de medida de los dos tipos de metas, sino que la aportación más novedosa es que estos autores identifican tres tipos de metas, en lugar de dos, como habían encontrado los estudios llevados a cabo por Dweck.

Pues bien, estos autores confirman la existencia de un meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). En la línea de estos planteamientos se encuentra el estudio llevado a cabo por Hayamizu y Weiner (1991), en el que aplicando la misma escala a una muestra de estudiantes universitarios obtienen la misma estructura factorial. En este caso, también identifican tres tendencias motivacionales (una de aprendizaje y dos de rendimiento) y encuentran que, mientras las dos metas de rendimiento se encuentran muy correlacionadas entre sí, ninguna de las dos correlaciona significativamente con la meta de aprendizaje.

Estos autores argumentan como posible explicación de las diferencias encontradas con los trabajos de Dweck el hecho de diferencias muestrales importantes entre unos estudios y otros. Sin embargo, en una serie de trabajos recientes llevados a cabo en nuestro país con alumnos de 10 a 14 años (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995) y con sujetos universi-

tarios (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, —en prensa—), se ha encontrado una estructura factorial similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991) con estudiantes universitarios. Es decir, el término “metas académicas” aparece como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

#### Causas y consecuencias asociadas al tipo Meta

El que los sujetos persigan distintos tipos de metas, bien de aprendizaje bien de rendimiento, depende tanto de aspectos personales como situacionales. Generalmente, la investigación psicológica se ha centrado en estudiar los factores personales que influyen sobre la motivación, tales como las atribuciones (Weiner, 1986), la autoeficacia (Schunk, 1989, 1991), la percepción de control y competencia (Chapman, Skinner y Baltes, 1990; Harter, 1986; Skinner, Wellborn y Connell, 1990), el interés (Schiefele, 1985), las estrategias de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990), las orientaciones de meta (Ames, 1992a; Dweck, 1986; Nicholls, 1984), y el autoconcepto (Wigfield y Karpathian, 1991). De hecho, Weiner (1990), en una revisión de la historia de la investigación motivacional en educación considera que el estudio de estos factores relacionados desde diferentes perspectivas cognitivas resume el estado actual de la investigación motivacional. Pero, añade este autor, la principal novedad en el estudio actual de la motivación es la consideración del autoconcepto como elemento central, ya que los factores cognitivos mencionados anteriormente tratan sobre todo de las percepciones sobre diferentes aspectos del “yo”,

considerados como determinantes importantes del éxito y fracaso.

Dentro de estas percepciones debemos destacar el concepto que tiene el sujeto de su capacidad y, en concreto, las concepciones que mantiene sobre la inteligencia (considerada como algo estable o modificable), y en las que basa sus percepciones de competencia (Nicholls, 1984; Dweck, 1986). Diferentes estudios destacan que variables tan importantes como el autoconcepto del sujeto, sus experiencias previas, exigencias familiares y académicas, etc., llevan a que la persona perciba como más adecuadas unas metas que otras, dando esto lugar a distintas conductas, cogniciones y reacciones afectivas ante las tareas y actividades académicas (p.e., Ames, 1992a; Covington y Omelich, 1984).

La interrelación entre las variables personales o individuales que influyen sobre la motivación, y que hemos citado con anterioridad, es bastante clara. Así, por ejemplo, se ha demostrado que aquellos personas que se perciben competentes, que se responsabilizan de sus resultados académicos, sujetos con percepción de control sobre su conducta, que sostienen un teoría de la inteligencia como algo que se puede modificar, tienden con mayor probabilidad a perseguir metas de aprendizaje (González, Tourón y Gaviria, 1994).

#### *Concepciones sobre la inteligencia, elección de metas, e implicación en tareas académicas*

Como hemos dicho, una de las variables que tienen mayor influencia en el desarrollo de uno u otro tipo de meta es el concepto de inteligencia que tiene el sujeto. En este sentido, Nicholls (1984) plantea una teoría motivacional en la que la concepción que mantiene el individuo sobre la inteligencia desempeña un papel central. Este autor considera que las personas pueden

concebir su inteligencia de dos maneras distintas. En primer lugar, nos podemos encontrar con sujetos que la consideran como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo (*concepción diferenciada de la inteligencia*), lo que les lleva a mantener la creencia de que a mayores niveles de esfuerzo menores niveles de capacidad y, al contrario, menores niveles de esfuerzo suponen mayor nivel de capacidad. En segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo modificable en función del esfuerzo —que no se diferencia claramente de la capacidad— (*concepción menos diferenciada de la inteligencia*), de manera que piensan que existe una relación directa y positiva entre estos dos constructos, ya que un mayor esfuerzo llevaría consigo mayor aprendizaje y, por la tanto, más capacidad.

Las personas que asumen una concepción menos diferenciada de la inteligencia suelen tener como meta prioritaria el desarrollar su competencia (meta centrada en la tarea), que les lleva a implicarse activamente en las tareas académicas y dedicar el esfuerzo y persistencia necesarios para resolverlas, incluso en aquellos casos en los que el sujeto mantiene creencias de baja capacidad. Los nuevos aprendizajes adquiridos así como el mayor conocimiento y comprensión, servirán de criterio para el sujeto con el fin de determinar su propia competencia, de tal forma que el progreso experimentado en relación al rendimiento anterior actuará como motivador hacia los aprendizajes escolares. Por otra parte, los sujetos con una concepción más diferenciada de la inteligencia pretenden, más que aprender, defender y proteger sus propias creencias de competencia, que será evaluada mediante la comparación de sus resultados con el de los demás. Esta meta, denominada por Nicholls como “meta centrada en el yo” determina su conducta de aprendizaje, la cual se caracteriza por el

intentar evitar aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso y por la utilización de estrategias cognitivas inadecuadas; debido esto último a la falta de persistencia y esfuerzo, ya que para estos sujetos altos niveles de esfuerzo son un indicio importante de falta de capacidad.

En consonancia con estos planteamientos, y como hemos indicado en otro momento, Dweck (1986) propone una teoría en la que a partir de las metas que persigue el sujeto, diferencia dos patrones motivacionales: uno adaptativo (*mastery oriented*) y otro desadaptativo (*helpless*). Mientras que el patrón motivacional adaptativo está asociado con aquellos sujetos cuyo objetivo fundamental es incrementar y mejorar su competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes (meta de aprendizaje), el patrón desadaptativo suele asociarse con aquellos sujetos que tratan de demostrar a los demás su competencia (meta de rendimiento). Según este autor, lo que determina la elección de una u otra meta y, consecuentemente, el patrón motivacional que adoptará el sujeto, es el concepto que éste tenga de su capacidad, es decir, su autoconcepto específico en esta área.

De esta manera, los que consideran su capacidad como algo fijo e inmutable, adoptan metas de rendimiento con las que demostrar su competencia a los demás obteniendo de ellos juicios favorables respecto a su capacidad. Aquellos que tienen creencias de alta capacidad suelen implicarse en tareas de dificultad media en las que esperan obtener éxito, demostrando a los demás su competencia. Sin embargo, tratarán de evitar aquellas tareas excesivamente fáciles —ya que no ofrecen la posibilidad de parecer competentes— y aquellas otras excesivamente difíciles —debido a que en este caso el riesgo de fracaso es elevado—. Por otra parte, los sujetos con creencias de baja capacidad, tienden a evitar aquellas

tareas de dificultad moderada, y suelen implicarse más en tareas muy fáciles —altas expectativas de éxito y mínimo riesgo de fracaso—, o muy difíciles —bajas expectativas de éxito pero el fracaso no amenaza sus creencias de capacidad—.

En el otro extremo, se sitúan aquellos sujetos que consideran a la inteligencia como algo modificable, que se puede incrementar mediante el esfuerzo y el aprendizaje, con lo cual tratarán de mejorarla implicándose activamente en tareas y actividades que supongan un desafío, dedicando el esfuerzo y persistencia necesarios para su resolución (metas de aprendizaje). Esta forma de actuar lleva consigo que es-

*Tabla 3*  
Esquema integrado de la teoría de Dweck y de la teoría de Nicholls

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

tas personas, con independencia de que tengan una alta o baja confianza en sus capacidades, perciban el fracaso, no como una amenaza, sino como un estímulo para buscar estrategias más eficaces y adquirir nuevos aprendizajes. (En la tabla 3, pueden apreciarse de una forma integrada los aspectos más relevantes de la teoría de Nicholls y de la teoría de Dweck).

En función de los comentarios precedentes, podemos señalar que la elección de metas por parte del sujeto se encuentra muy condicionada por las diferentes concepciones que los sujetos tengan de la capacidad. Pero como afirman algunos autores (p.e., Dweck y Leggett, 1988), aunque las variables personales son elementos que desempeñan un importante papel en el tipo de metas, no se pueden olvidar determinadas variables situacionales cercanas al propio sujeto, y que pueden influir en la predisposición a adoptar un tipo de metas u otro.

#### *Variables situacionales y metas académicas*

Dentro de estas variables situacionales, destacan una serie de elementos directamente relacionados con la estructura de la clase y que inciden en el tipo de meta elegida por el sujeto (Ames, 1992a), como son, por ejemplo, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización y estructuración del aula, el tipo de tareas y actividades que en ella se plantean, etc. En concreto, Ames (1992a), se pregunta, por una lado, cuáles son los elementos más importantes relativos a la estructura de clase que conducen a una meta de dominio o maestría —*mastery goal*— (en adelante, meta de aprendizaje) y, por otro, qué características de esa estructura influyen en cómo los estudiantes se aproximan e implican en el aprendizaje.

Según esta autora, pueden distinguirse tres dimensiones importantes relativas a la

estructura de la clase que ejercen una influencia importante en las metas que persiguen los alumnos: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje; las prácticas de evaluación y utilización de recompensas; y la distribución de autoridad o responsabilidad en la clase. Aunque cada una de estas dimensiones engloba diferentes variables, y su funcionamiento en el aula depende entre otros, de los siguientes factores: nivel educativo, características de alumnos y profesores, del tipo de materia académica, etc.; Ames (1992a) sugiere una serie de estrategias instruccionales, asociadas a cada una de las dimensiones, que suelen favorecer el desarrollo de metas de aprendizaje o de dominio.

En relación con las tareas y actividades de aprendizaje; el centrarse en los aspectos significativos de las mismas, el diseño de tareas que ofrezcan retos y desafíos razonables al alumno a través de la novedad, variedad y diversidad de las mismas, el ayudar a los alumnos a establecer a corto plazo metas auto-referentes, así como el potenciar el desarrollo y utilización de estrategias de aprendizaje eficaces, son algunas de las estrategias instruccionales que pueden servir de apoyo y favorecer metas de aprendizaje.

Con respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad; el ayudar a los alumnos a participar en la toma de decisiones, dar oportunidades al desarrollo de responsabilidad e independencia, y el potenciar el desarrollo y utilización de habilidades de auto-dirección y control, constituyen estrategias instruccionales que favorecen el desarrollo de metas de aprendizaje.

Por último, en cuanto a las prácticas de evaluación, algunas de las estrategias que contribuyen, según esta autora, a favorecer metas de aprendizaje son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos, proporcionar

oportunidades para progresar, y fomentar la visión de los errores como parte del proceso de aprendizaje.

El conjunto de estrategias señaladas favorece el desarrollo de patrones motivacionales caracterizados por un alto interés intrínseco por la tarea, el centrarse sobre el esfuerzo y el aprendizaje, la utilización de estrategias de aprendizaje eficaces, el comprometerse e implicarse activamente en el aprendizaje, una tolerancia al fracaso, los resultados suelen ser atribuidos al esfuerzo o a las estrategias basadas en el mismo, y reacciones afectivas positivas ante las tareas que implican un alto esfuerzo. Todas estas formas de implicarse en la tarea, de comprometerse en el aprendizaje, de atribuir y de reaccionar de una determinada forma ante los resultados, coincide en muchos de los aspectos esenciales con el patrón motivacional “orientado al dominio” (*mastery oriented*) que caracteriza, como hemos indicado en otro momento, a los sujetos que suelen adoptar metas de aprendizaje o de dominio.

### Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos intentado ofrecer un análisis teórico y conceptual sobre las metas académicas que persiguen los alumnos y cómo cada una de ellas está asociada con diferentes patrones motivacionales, con diferentes percepciones y creencias sobre la capacidad, así como con distintas razones e intenciones para implicarse en el aprendizaje.

Es indudable que la motivación constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje escolar, pero la propia complejidad del mismo junto con la variedad de enfoques teóricos existentes impide, en cierta medida, el poder ofrecer una visión unificada que incluya todas y cada una de las variables que se engloban bajo este constructo. En un intento de

agrupar los componentes más significativos de la motivación académica, y basándose en la adaptación de un modelo general de la motivación (modelo expectativa-valor), Pintrich y De Groot (1990) diferencian tres grandes categorías: (a) un componente de expectativa, que incluye las creencias de los alumnos sobre su capacidad para realizar una tarea; (b) un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y las creencias sobre la importancia e interés de la tarea; y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales del alumno ante la tarea.

Las principales aportaciones en el estudio de la motivación a lo largo de los últimos años pueden incluirse en alguna o en varias de las categorías mencionadas. Así, por ejemplo, aunque las metas académicas están claramente identificadas dentro de la segunda categoría planteada por Pintrich y De Groot, también tienen implicaciones importantes dentro de las otras dos categorías, tal y como se ha señalado a lo largo del presente trabajo.

Con independencia de las distintas denominaciones, la mayor parte de los estudios llevado a cabo en esta línea han constatado la existencia de dos tipos de metas claramente diferenciadas y que representan distintas formas de aproximación, compromiso e implicación en las tareas y actividades de aprendizaje, diferentes percepciones y creencias sobre la capacidad y el esfuerzo, así como patrones motivacionales distintos. Las metas de aprendizaje, que suponen un interés por la adquisición y desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, están vinculadas con un patrón motivacional orientado al dominio (*mastery oriented*) que se caracteriza por la implicación activa en el aprendizaje de tareas que suponen un cierto reto o desafío además de la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje eficaces. Las

metas de rendimiento, que suponen un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la capacidad y por tratar de evitar los negativos, están asociadas con una patrón motivacional de indefensión (*helpless*) que se caracteriza por continuos intentos en demostrar y defender ante sí mismo y ante las demás personas las creencias sobre su capacidad y competencia.

Sin embargo, aunque generalmente la conducta de los sujetos que adoptan uno u otro tipo de metas suele ser muy diferente entre sí, en aquellos casos en los que existe una alta confianza en las propias capacidades para resolver una tarea, no se encontraron diferencias importantes entre la conducta de los sujetos con metas de rendimiento respecto a la de los sujetos con metas de aprendizaje (Heyman y Dweck, 1992; Archer, 1994; Smiley y Dweck, 1994). Aunque también es cierto que este factor (la capacidad percibida) parece que sólo tiene efectos destacables en los sujetos que adoptan metas de rendimiento, careciendo de relevancia en los que optan por metas de aprendizaje. Lo que sí parece tener un peso importante en el desarrollo de metas de aprendizaje o de metas de rendimiento es la concepción de la inteligencia que mantiene el individuo (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), en el sentido de concebirla como algo cambiable y modificable a través del esfuerzo, o de considerarla como algo fijo e inmutable y claramente diferenciada del esfuerzo. La primera estaría vinculada con la adopción de metas de aprendizaje y la segunda con la de metas de rendimiento.

Como conclusión final, y en relación con lo expuesto en este trabajo, Dweck y Leggett (1988) han estudiado las distintas reacciones cognitivas, afectivas y conductuales, ante resultados de éxito o fracaso, que se producen en sujetos que persiguen metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Así, un mismo resultado tendrá

distintas consecuencias motivacionales en función de si es interpretado por un sujeto que persigue una meta de aprendizaje o una meta de rendimiento (Núñez y González-Pienda, 1994).

Aunque la respuesta ante el éxito es bastante similar para ambos, la reacción ante el fracaso es muy distinta. De esta forma, mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que intentan demostrar su capacidad y evitar juicios negativos sobre la misma, interpretan las situaciones de logro como un examen de su nivel de competencia, los sujetos con metas de aprendizaje consideran dicha situación como un medio apropiado para conseguir el objetivo que persiguen. En el primer caso, el fracaso suele interpretarse como una falta de capacidad, lo que provoca sentimientos de falta de competencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas (p.e., ansiedad, rechazo, etc.); lo cual se traduce en una falta de implicación en los diferentes aprendizajes y una disminución en la persistencia y en la utilización de determinadas estrategias que permitan solventar las dificultades. Por el contrario, la reacción ante el fracaso por parte de los sujetos que persiguen metas de aprendizaje es completamente distinta, de tal forma que más que centrarse en realizar atribuciones a su fracaso, lo que intentan es buscar estrategias de autorregulación que le permitan solucionar las dificultades, dedicando un mayor esfuerzo y atención a las tareas. Como resultado, el sujeto se sentirá estimulado por los aprendizajes escolares, asumiendo la idea de que constituyen un medio importante para adquirir nuevas capacidades y desarrollar su competencia (Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1984).

Por último, indicar que algunos autores (p.e., Ames y Archer, 1988; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Meece y Holt, 1993) han puesto de relieve que la adopción de metas de aprendizaje predispone a

los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del dominio del material a aprender. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento es menos probable que actúen de esta forma, por estar menos implicados en el aprendizaje “per se” y porque la utilización de estrategias de aprendizaje requiere esfuerzo y esto puede llegar a significar que se carece de capacidad suficiente, lo cual es algo que estas personas tratarán de evitar por todos los medios. También otros estudios (p.e., Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990) han mostrado que los sujetos que adoptan metas de aprendizaje suelen valorar positivamente y utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas que favorecen la comprensión del material a aprender, que los individuos que adoptan metas de rendimiento.

De esta manera, las intenciones o metas, concebidas como representaciones cognitivas de lo que el estudiante quiere lograr (Ford y Nicholls, 1991), junto con

las estrategias, consideradas como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993) se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Según Ainley (1993) ambas —metas y estrategias— son aspectos complementarios de la organización de la conducta, de tal forma que las metas o intenciones generales tienen una importante influencia sobre las estrategias específicas aplicadas a tareas de aprendizaje. En la misma línea se sitúan Maher y Pintrich (1991), quienes diferencian entre “meta” y “estrategia” en términos del “porqué” y el “cómo” de la conducta de logro, destacando su carácter complementario y entrelazado; de tal modo que el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje y su posterior transferencia a otras situaciones se encuentra condicionado en gran medida por los procesos motivacionales (Pressley, Harris y Marks, 1992) y, en concreto, por las metas que persiguen los estudiantes.

## Referencias

- Ainley, M.D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. y Montero, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compils.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. 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.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Chapman, M., Skinner, E.A. y Baltes, P.B. (1990). Interpreting correlations between children's perceived control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs?. *Developmental Psychology*, 23, 246-253.
- Corno, L. y Rohrkemper, M.M. (1985). The intrinsic motivation to learn in the classroom. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education. Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Covington, M.V. y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 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, 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, 1214-1225.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ford, M.E. y Nicholls, C.W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, M.C., Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- González Cabanach, R., Núñez, J.C. y García-Fuentes, C.D. (1994). La motivación y las emociones del alumno. En R. González Cabanach: *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). Motivación. En T. Good y J.E. Brophy: *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- 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.
- Harter, S. (1986). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A.K. Boggiano y T. Pittman (eds.): *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge: University Press.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yoshizaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- Maher, M.L. y Pintrich, P.R. (1991). Preface. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.



- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Miller, B.R., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nolen S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen, S.B. y Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González, S. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-142.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, S.I., González, S. y García, M.S. —en prensa—. Motivación en el ámbito universitario: Concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de Educación*.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Harris, K. y Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists!. *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.
- Schiefele, U. (1991). Interest learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-324.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education: Vol 3. Goals and cognitions*. New York: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G. y Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Smiley, P.A. y Dweck, C.S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Wigfield, A. y Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.