

## **PATRONES MOTIVACIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES**

*Antonio Valle Arias<sup>1</sup>, Ramón González Cabanach y Lino Manuel Cuevas González*

Universidad de La Coruña

*José Carlos Núñez Pérez*

Universidad de Oviedo

### **RESUMEN**

*El objetivo de este trabajo es analizar los patrones motivacionales en estudiantes universitarios y sus características diferenciales en determinadas variables cognitivo-motivacionales (concepciones de capacidad, persistencia, capacidad percibida, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico). Los resultados del estudio identificaron 3 «clusters» de estudiantes con distintas orientaciones motivacionales y con diferencias importantes en algunas variables cognitivo-motivacionales.*

### **ABSTRACT**

*The purpose of this work is to analyse the motivational patterns in university students, and their differential characteristics in some cognitive-motivational variables (conceptions of abili-*

---

<sup>1</sup> Antonio Valle Arias. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus da Coruña - Elviña. 15071 LA CORUÑA. Antonio Valle Arias, Ramón González Cabanach, Lino Manuel Cuevas González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Coruña. José Carlos Núñez Pérez. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo.

*ty, persistence, perceived ability, learning strategies, and academic achievement). The results of the study identified 3 clusters of students with different motivational orientations and with important differences in some cognitive-motivational variables.*

## INTRODUCCIÓN

Una de las variables más relevantes dentro de los estudios e investigaciones sobre motivación es el concepto de metas (para una revisión, ver p.ej., González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), considerada por algunos autores como una vía importante para conceptualizar la motivación académica (Archer, 1994). Uno de los tipos de metas que ha recibido gran atención por parte de los investigadores son las metas de logro, definidas generalmente como el deseo por desarrollar, conseguir o demostrar competencia en una actividad (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983). Por tanto, uno de los elementos característicos de las concepciones de la motivación de logro basadas en las metas es su énfasis explícito sobre la competencia; definida normativamente (demostrando competencia en comparación con otros) o auto-referencialmente (desarrollando competencia o habilidades), las metas de logro parecen ser determinantes importantes de la orientación motivacional de las personas hacia la competencia (Harackiewicz y Elliot, 1993).

Con independencia del enfoque teórico adoptado y de las distintas denominaciones utilizadas por los autores, han sido identificadas dos grandes categorías de metas que se pueden englobar desde una orientación intrínseca a una orientación extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994); nos referimos a las metas de aprendizaje y a las metas de rendimiento respectivamente. A pesar de las diferencias importantes entre los dos tipos de metas, en ambos casos están dirigidas hacia el aprendizaje; en el caso de las metas de aprendizaje por el propio placer y satisfacción que se genera en los sujetos al adquirir habilidades y conocimientos, y en el caso de las metas de rendimiento como un medio de conseguir aceptación social por demostrar competencia (Seifert, 1995).

Por tanto, los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que estos sujetos creen que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y un desafío (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen más en estrategias de procesamiento profundo (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990). Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en sí mismo; los estudiantes orientados hacia este tipo de metas «se olvidan de ellos mismos» y se centran sobre las demandas de la tarea (Schunk, 1991), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos en que cometan algunos errores.

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad, por lo que es más probable que creen que la

capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991). De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Schunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente o para evitar que se carece de capacidad. Los estudiantes con metas de rendimiento están interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentar evitar los juicios negativos, llegando incluso a preferir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

De la amplia variedad de factores personales y situacionales que parecen incidir en los tipos de metas, uno de los más citados dentro de la literatura sobre este tema es la concepción de la inteligencia que tienen los sujetos (ver p.ej., González Cabanach et al., 1996; Valle, Barca, González Cabanach y Núñez, 1995). Según plantea Nicholls (1984), y también Dweck (1986), los individuos pueden concebir la inteligencia de dos formas distintas; en primer lugar, como un rasgo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo, que los lleva a creer que mayores niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y, por el contrario, menos esfuerzo mayor capacidad; y en segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo cambiable y modificable en función del esfuerzo, de manera que piensan que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y, como consecuencia, más capacidad. Mientras que la primera concepción (inteligencia como rasgo estable) estaría asociada con las metas de rendimiento, la segunda (inteligencia como rasgo incremental) estaría relacionada con las metas de aprendizaje. En palabras de Hayami-zu y Weiner (1991), según las teorías de Nicholls y de Dweck, los sujetos que adoptan metas de aprendizaje consideran la capacidad como inestable y controlable mientras que los que adoptan metas de rendimiento la conciben como estable e incontrolable.

Otra de los factores que parece ejercer una influencia importante sobre los tipos de metas es la capacidad percibida; aunque esta variable (sea alta o baja) parece tener una mayor relevancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje (Ames, 1992). Cuando la meta es demostrar competencia a los otros, u ocultar falta de competencia, la evaluación de la capacidad relativa de uno mismo es importante, pero cuando los estudiantes están orientados hacia metas de aprendizaje, ellos creen que aumentando el esfuerzo y utilizando estrategias apropiadas conseguirán el éxito; por tanto, el centro de atención pasa en este caso de la capacidad al esfuerzo (Archer, 1994).

Cuando los sujetos con una u otra orientación de meta confían en su capacidad de éxito en la tarea, su conducta es bastante similar; ellos aceptan el reto o desafío (percibido) razonable de la tarea y persistirán en su esfuerzo para completarla exitosamente. Sin embargo, cuando los individuos dudan de sus capacidades, la diferen-

cia en orientaciones de meta se traduce en diferencias a nivel motivacional (Miller et al., 1993). Aquellos sujetos con metas de rendimiento que dudan de su capacidad intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, afecto negativo y baja persistencia cuando encuentran dificultades; por el contrario, los sujetos con metas de aprendizaje buscan desafíos razonables y persisten a pesar de la dificultad, de forma similar a como la hacen los individuos con metas de rendimiento que confían en su capacidad.

De este modo, cuando una meta de rendimiento es adoptada, el autoconcepto de capacidad (capacidad percibida) se convierte en un determinante importante de las conductas de los estudiantes relacionadas con el logro (ver p.ej., Dweck, 1986); porque el centro de atención está sobre la capacidad y el rendimiento normativo, los estudiantes orientados hacia el rendimiento con baja capacidad percibida es menos probable que elijan tareas desafiantes o que utilicen estrategias autorreguladoras (Dweck, 1986; Pintrich y De Groot, 1990). La capacidad percibida es, entonces, un mediador significativo de las variables cognitivas, afectivas y conductuales cuando los estudiantes están centrados en lo que hicieron mejor que otros; pero no cuando están dirigidos a esforzarse y aprender —como sucede en la orientación hacia metas de aprendizaje— (Covington y Omelich, 1984; Dweck, 1986).

A pesar de que la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento es algo en lo que coinciden la mayor parte de los autores, debemos precisar que algunos estudios recientes (ver p.ej., Hayamizu y Weiner, 1991) añaden datos de interés a esta distinción. En concreto, estos autores identifican tres categorías de metas: unas metas de aprendizaje (lo mismo que Dweck y Nicholls) y dos metas de rendimiento (metas de logro y metas de refuerzo social). Mientras que las metas de refuerzo social tienen que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación y reconocimiento por parte de padres y profesores, las metas de logro están relacionadas con la tendencia de los sujetos a aprender para conseguir buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios.

Aunque pueda parecer que la investigación ha conceptualizado los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) como dimensiones mutuamente excluyentes, algunos estudios correlacionales nos indican que son relativamente independientes, pero no inversamente relacionadas (Ames y Archer, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen, 1988). En base a esto, Meece y Holt (1993) indican que algunos estudiantes pueden ser altos o bajos en las dos dimensiones, mientras que otros pueden ser altos en ambas.

Recientemente, algunos autores han empezado a centrar su atención en la posibilidad de metas múltiples. Pintrich y García (1991) han sugerido que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento (o, en su terminología, orientados intrínseca y extrínsecamente). Para examinar como metas múltiples pueden afectar a las cogniciones y comportamientos de los estudiantes, Pintrich y García aplicaron un cuestionario a estudiantes universitarios, estableciendo diferentes grupos en función de las puntuaciones obtenidas en metas de rendimiento y metas de aprendizaje. Los análisis de los datos revelan que los estudiantes de categorías diferentes presentan niveles distintos de uso de estrate-

gias, autoeficacia y ansiedad. Así, aquellos estudiantes categorizados como de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» presentaban la mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo, mientras que los categorizados como «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» mostraban el más bajo uso de estrategias. Así mismo, los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» presentaban mayores niveles de autoeficacia que aquellos otros integrados dentro del grupo «altas metas de aprendizaje/bajas metas de ejecución».

Meece et al. (1988) estudiaron las relaciones de las metas con varios constructos motivacionales en una muestra de 275 estudiantes de primaria. Utilizando análisis correlacionales, encontraron que la orientación hacia metas de aprendizaje correlacionaba positivamente con la competencia percibida y con el uso activo de estrategias, mientras que la orientación hacia metas de rendimiento no aparecía relacionada con el uso de estrategias. En un estudio posterior de estos datos, Meece (1994) realizó un análisis «cluster» para estudiar la posibilidad de múltiples metas en los individuos. El resultado fue la identificación de los tres «clusters» siguientes: «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», y «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento». Un posterior análisis entre grupos indicó que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» tendían a tener las percepciones más altas de capacidad, mientras que los estudiantes de «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», las más bajas. Además, los estudiantes en el grupo «bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» era menos probable que utilizaran estrategias de procesamiento profundo; al contrario que los estudiantes integrados en los «clusters» «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» y «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», que mostraban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo.

Los datos del análisis «cluster» realizado por Seifert (1995), proporcionan información consistente con los resultados de otras investigaciones (ver p.ej., Meece, 1994). El análisis «cluster» de las puntuaciones de metas de aprendizaje y metas de rendimiento dan como resultado tres «clusters» diferentes: «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento», «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento», y «bajas metas de aprendizaje/moderadas metas de rendimiento». Los estudiantes de los grupos «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» y los de «altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento» parecen comportarse de una manera similar. Dicho de una forma un tanto simple, parece que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento» están orientados hacia metas de aprendizaje. Sin embargo, puede darse el caso de que su conducta autorreguladora esté apoyada relativamente por una alta percepción de capacidad; es decir, estos estudiantes persiguen ambos tipos de metas (rendimiento y aprendizaje) y, además, están relativamente confiados en lograr ambas. Debajo de las condiciones de capacidad percibida y buenos éxitos, ellos pueden perseguir metas de aprendizaje pero encuentran también sus metas de rendimiento. Lo que no está muy claro es que sucedería si el éxito no estuviera asegurado. Si el éxito no parece posible, puede darse

el caso que los estudiantes de «altas metas de aprendizaje / altas metas de rendimiento» detengan su conducta orientada a metas de aprendizaje y empiecen a implicarse en estrategias de evitar el fracaso, en un esfuerzo para lograr la meta de rendimiento deseada (Covington, 1984). Puede suceder que la meta de aprendizaje se abandone y el logro de la meta de rendimiento tenga prioridad; interpretación que es consistente con la literatura sobre indefensión aprendida, en la que se ha demostrado que los estudiantes orientados a la ejecución suelen reaccionar ante el fracaso de una manera no adaptativa cuando su autoeficacia es baja (Dweck, 1986).

En base a estas consideraciones, el principal objetivo de este trabajo consiste en aportar información sobre la posibilidad de que los sujetos en el ámbito académico presenten una diversidad de patrones motivacionales. En principio, los resultados de algunas de las investigaciones mencionadas reflejan la complementariedad de las diferentes orientaciones motivacionales, es decir, que determinados sujetos pueden estar motivados intrínsecamente pero, a su vez, pueden estarlo extrínsecamente. No se trata, como a veces se ha postulado, de dimensiones motivacionales contrapuestas sino que más bien constituyen pautas motivacionales adaptativas para un óptimo funcionamiento académico. Así mismo, intentaremos conocer ciertas características diferenciales de estos sujetos con respecto a determinadas variables cognitivo-motivacionales que la investigación sobre este tema ha considerado importantes.

## MÉTODO

### Muestra

La muestra inicial está compuesta por 614 sujetos (quedando reducida posteriormente a 609 sujetos) que cursan sus estudios en la Universidad de La Coruña. Del total de la muestra, 155 son hombres, 451 son mujeres, mientras que 8 sujetos no aparecen identificados en esta variable. Con respecto a la variable curso, de la muestra total de sujetos 314 pertenecen a los dos primeros cursos y 300 a tercero y a quinto. En cuanto al tipo de carrera, 134 estudian Magisterio, 111 Enfermería, 72 Fisioterapia, 139 Ciencias Empresariales, 90 Psicopedagogía, y 68 Ciencias Químicas.

### Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de las metas hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas* (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». Aunque contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento establecida por Dweck (ver p.ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988) y por otros autores, Hayamizu y Weiner (1991) han obtenido tres orientaciones motivacionales que se corresponden no con dos tipos de metas, sino con tres: unas metas de aprendizaje (equivalente a lo postulado por Dweck) y dos tipos de metas de rendimiento. Como ya hemos indica-

do, una de las metas de rendimiento está relacionada con la tendencia de los estudiantes a estudiar con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de profesores y padres (metas de refuerzo social), mientras que la otra se relaciona con la tendencia del alumno a estudiar para obtener buenos resultados académicos y avanzar en sus estudios (metas de logro) (Núñez, González-Pienda, González, González Cabanach, Barca, et al., 1995). De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los ocho primeros están centrados en metas intrínsecas y los doce restantes en metas extrínsecas. Los coeficientes de fiabilidad de la escala (coeficiente « $\alpha$ » de Cronbach) obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991) pueden considerarse bastante altos: metas de aprendizaje (.89), metas de refuerzo social (.78), y metas de logro (.71). De la misma forma, en un estudio llevado a cabo por Núñez, González-Pienda, García y González Cabanach (1994) con sujetos de 10 a 14 años, se han encontrado coeficientes de fiabilidad muy similares a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991). Así, la fiabilidad total de la escala (coeficiente « $\alpha$ » de Cronbach) es de .88, la de la subescala de metas de aprendizaje es de .86, la de metas de refuerzo social de .87, y la de metas de logro de .82.

Los resultados de la fiabilidad de la escala, que hemos obtenido a partir de una muestra de 609 sujetos universitarios, nos proporcionan unos coeficientes (« $\alpha$ » de Cronbach) de .819 para el total de la escala, .871 en la subescala «metas de aprendizaje», .873 para la subescala «metas de refuerzo social», y .870 en la subescala «metas de logro», lo que nos lleva a considerarlo un instrumento con unos índices de fiabilidad bastante aceptables (Valle, González Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996).

Por lo que se refiere a la validez de constructo de la escala, y después de realizar un análisis factorial —método de componentes principales, rotación varimax— utilizando las puntuaciones directas obtenidas por los sujetos en el cuestionario, hemos encontrado una estructura factorial semejante al estudio realizado por Hayamizu y Weiner (1991) y a otros trabajos llevados a cabo en la misma línea (p.ej., Núñez et al., 1994). La solución factorial encontrada es de 3 factores (que se corresponden con las tres subescalas mencionadas y con los tres tipos de metas) que explican en conjunto el 59,2% de la varianza total. En base a estos resultados, es posible afirmar que esta escala dispone de una fiabilidad (consistencia interna) y validez de constructo suficientemente aceptables (Valle et al., 1996), lo que coincide en líneas generales con los resultados obtenidos por los diferentes estudios citados anteriormente.

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje hemos utilizado el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*. El LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) es una cuestionario elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987) destinado a la evaluación de estrategias de aprendizaje y estudio. Debido a la imposibilidad de obtener una medida global de estrategias de aprendizaje a partir de este instrumento, llevamos a cabo un análisis factorial de los nueve factores obtenidos en un primer análisis realizado a partir de los datos de la presente investigación, para intentar apreciar cómo se agrupaban esos nueve factores encontrados inicialmente. Ambos análisis factoriales se han realizado por el método de componentes principales (rotación varimax), y utilizando las puntuaciones directas que los sujetos obtuvieron en la prueba. Como resultado del segundo análisis, aparece una estructura facto-

rial integrada por tres factores, siendo el primero de ellos el que hemos considerado más relevante como indicador de las estrategias de aprendizaje. En líneas generales, las estrategias integradas dentro de esta categoría podemos denominarlas como estrategias que favorecen un aprendizaje significativo, ya que en ella se incluyen estrategias de selección, organización y elaboración o integración de la información, que constituyen para algunos autores (ver p.ej., Mayer, 1992) condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. Si a esto añadimos que también aparecen dentro de esta medida de estrategias diferentes aspectos referidos a la utilización de diversas técnicas (p.ej., resúmenes, subrayado, selección de ideas principales, etc.) al servicio de dichas estrategias, parece más que justificado el hablar de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo.

Por último, para el resto de variables consideradas se ha obtenido información a partir de las respuestas de los sujetos a una serie de ítems en los que se les planteaban diversas preguntas relativas a los contenidos concretos de cada variable. Las respuestas de los estudiantes se categorizan en una escala en la que cada ítem se puntuaba de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «totalmente en desacuerdo» y el 5 con «totalmente de acuerdo».

### Procedimiento

En la aplicación de las pruebas, realizada por los autores del trabajo en un único momento temporal, se ha insistido a los sujetos que participaron en la cumplimentación de las mismas en la importancia de responder sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, hemos recurrido al *cluster analysis* para establecer los diferentes grupos o «clusters» de individuos en función de los tres tipos de metas (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social). Este análisis se ha realizado a partir de las tres subescalas que integran el «Cuestionario de Metas Académicas» (C.M.A.) de Hayamizu y Weiner (1991), y que se corresponden con las tres clases de metas mencionadas. El «análisis cluster», según plantea Bisquerra (1989), designa una serie de técnicas que tienen por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de sujetos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones, el «análisis cluster» sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas. Este tipo de análisis (también denominado «análisis de conglomerados») presenta ciertas similitudes con el análisis discriminante, ya que ambos sirven para clasificar individuos en categorías; no obstante, la diferencia principal reside en que en el análisis discriminante se conoce *a priori* el grupo de pertenencia, mientras que el «análisis cluster» sirve para ir formando grupos homogéneos de conglomerados. Por ser una técnica de análisis multivariable, no está limitada a datos sobre una o dos variables, y por ser de tipo clasificatorio se orienta a establecer grupos, tipos o clases sin que respondan a una idea preconcebida; más bien de lo que se trata es de descubrir la agrupación natural de los ítems o variables (Sierra, 1987).



Aunque dentro de las dos grandes categorías del «análisis cluster», métodos jerárquicos y no jerárquicos, los más utilizados son los primeros; en nuestro caso optamos por un método no jerárquico porque respondía en su totalidad a los objetivos del presente trabajo. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos el investigador debe especificar *a priori* los grupos que deben ser formados. Pues bien, en este caso concreto hemos utilizado el *quick cluster analysis*, el cual además de ser un método no jerárquico también es un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección (Bisquerra, 1989).

Posteriormente, y después de haber establecido los diferentes grupos a través del *cluster analysis* intentamos averiguar si existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a determinadas variables cognitivo-motivacionales. Para ello, recurrimos a una serie de análisis de diferencias entre medias calculados mediante la prueba «t» de Student. Para la realización de los análisis estadísticos hemos recurrido al paquete estadístico *SPSS* para *Windows* —versión 6.1.2—.

## RESULTADOS

Partiendo de estos supuestos, hemos realizado un *cluster analysis* (método *quick cluster analysis*) de las respuestas de los sujetos al Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado por Hayamizu y Weiner (1991), el cual contempla la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, distinguiendo en este último caso dos tipos de metas: metas de logro y metas de refuerzo social. Como estos tres tipos de metas también han sido identificadas en el análisis factorial exploratorio que hemos realizado para el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida, el *cluster analysis* se ha realizado a partir de las tres subescalas que conforman el cuestionario.

Los resultados del análisis (ver tabla 1) ofrecen indicios importantes de la existencia de grupos de sujetos que presentan múltiples metas; en concreto, aparecen diferenciados tres grupos o *clusters*, el primero integrado por 230 sujetos que se caracteriza por metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas (*cluster 1*); el segundo, formado por 238 sujetos, viene definido por metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias (*cluster 2*); y el tercero, con 141 sujetos, está caracterizado por metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas. El principal criterio que hemos seguido para elegir esta solución del «análisis cluster», es que era la única que ofrecía una diferenciación clara y nítida de los distintos grupos de sujetos; de hecho, al plantear una solución de dos, cuatro o más «clusters» se apreciaban tantas similitudes entre algunos de los grupos que hacían muy difícil apreciar dónde podían estar las diferencias entre ellos e interpretar la solución encontrada.

**Tabla 1**

ANÁLISIS CLUSTER (MÉTODO «QUICK CLUSTER ANALYSIS»). VARIABLE: «METAS ACADÉMICAS». (Las puntuaciones directas que se pueden obtener en la subescala «metas de aprendizaje» pueden oscilar entre 8 y 40; mientras que en las subescalas «metas de logro» y «metas de refuerzo social» pueden oscilar entre 6 y 30).

|  | Metas de aprendizaje | Metas de logro | Metas de refuerzo social | n° de casos |
|--|----------------------|----------------|--------------------------|-------------|
| Cluster 1  | 22,965               | 25,273         | 11,265                   | 230         |
| Cluster 2  | 30,298               | 27,168         | 15,058                   | 238         |
| Cluster 3  | 30,531               | 19,056         | 8,900                    | 141         |
| <p><i>Cluster 1:</i> Metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.</p> <p><i>Cluster 2:</i> Metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.</p> <p><i>Cluster 3:</i> Metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.</p> |                      |                |                          |             |

A continuación vamos a exponer los resultados referidos a los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en algunas variables cognitivo-motivacionales, así como las diferencias existentes entre cada uno de ellos (ver tabla 2).

**Tabla 2**

DIFERENCIAS DE MEDIAS CON RESPECTO A ALGUNAS VARIABLES COGNITIVO-MOTIVACIONALES ENTRE LOS GRUPOS DE METAS IDENTIFICADOS EN EL CLUSTER ANALYSIS

| Variable                                  | Grupos de metas | N   | $\bar{X}$ | Sx    | t     | n.s. |
|---|-----------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Concepción incremental de la inteligencia | Cluster 1       | 229 | 3,707     | 1,071 | -2,85 | .005 |
|   | Cluster 2       | 238 | 3,983     | 1,023 |       |      |
|   | Cluster 1       | 229 | 3,707     | 1,071 | -3,68 | .000 |
|   | Cluster 3       | 141 | 4,113     | 0,964 |       |      |
|   | Cluster 2       | 238 | 3,983     | 1,023 |       |      |
|   | Cluster 3       | 141 | 4,113     | 0,964 | -1,22 | .222 |
|   | Cluster 1       | 230 | 3,357     | 1,198 | 3,57  | .000 |
|   | Cluster 2       | 238 | 2,933     | 1,364 |       |      |

| Variable   | Grupos de metas | N   | X      | Sx    | t     | n.s. |
|--|-----------------|-----|--------|-------|-------|------|
| Concepción estable de la inteligencia  | Cluster 1       | 230 | 3,357  | 1,198 | 5,05  | .000 |
|  | Cluster 3       | 141 | 2,668  | 1,299 |       |      |
|  | Cluster 2       | 238 | 2,933  | 1,364 | 1,72  | .086 |
|  | Cluster 3       | 141 | 2,668  | 1,299 |       |      |
| Persistencia ante las tareas académicas  | Cluster 1       | 227 | 3,824  | 1,011 | -5,70 | .000 |
|  | Cluster 2       | 236 | 4,314  | 0,832 |       |      |
|  | Cluster 1       | 227 | 3,824  | 1,011 | -4,98 | .000 |
|  | Cluster 3       | 141 | 4,319  | 0,778 |       |      |
|  | Cluster 2       | 236 | 4,314  | 0,832 | -0,06 | .948 |
|  | Cluster 3       | 141 | 4,319  | 0,778 |       |      |
| Capacidad percibida  | Cluster 1       | 230 | 3,561  | 0,729 | -3,88 | .000 |
|  | Cluster 2       | 237 | 4,034  | 0,802 |       |      |
|  | Cluster 1       | 230 | 3,561  | 0,729 | -5,42 | .000 |
|  | Cluster 3       | 141 | 4,213  | 0,754 |       |      |
|  | Cluster 2       | 237 | 4,034  | 0,802 | -2,15 | .033 |
|  | Cluster 3       | 141 | 4,213  | 0,754 |       |      |
| Estrategias de aprendizaje   | Cluster 1       | 223 | 50,852 | 7,986 | -5,37 | .000 |
|  | Cluster 2       | 229 | 55,218 | 9,246 |       |      |
|  | Cluster 1       | 223 | 50,852 | 7,986 | -7,16 | .000 |
|  | Cluster 3       | 138 | 57,348 | 8,968 |       |      |
|  | Cluster 2       | 229 | 55,218 | 9,246 | -2,16 | .031 |
|  | Cluster 3       | 138 | 57,348 | 8,968 |       |      |
| Rendimiento académico  | Cluster 1       | 212 | 3,340  | 0,790 | -3,69 | .000 |
|  | Cluster 2       | 217 | 3,613  | 0,744 |       |      |
|  | Cluster 1       | 212 | 3,340  | 0,790 | -1,03 | .305 |
|  | Cluster 3       | 130 | 3,431  | 0,806 |       |      |
|  | Cluster 2       | 217 | 3,613  | 0,744 | 2,14  | .033 |
|  | Cluster 3       | 130 | 3,431  | 0,806 |       |      |
| <p>Cluster 1: metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.<br/> Cluster 2: metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.<br/> Cluster 3: metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas).</p> |                 |     |        |       |       |      |

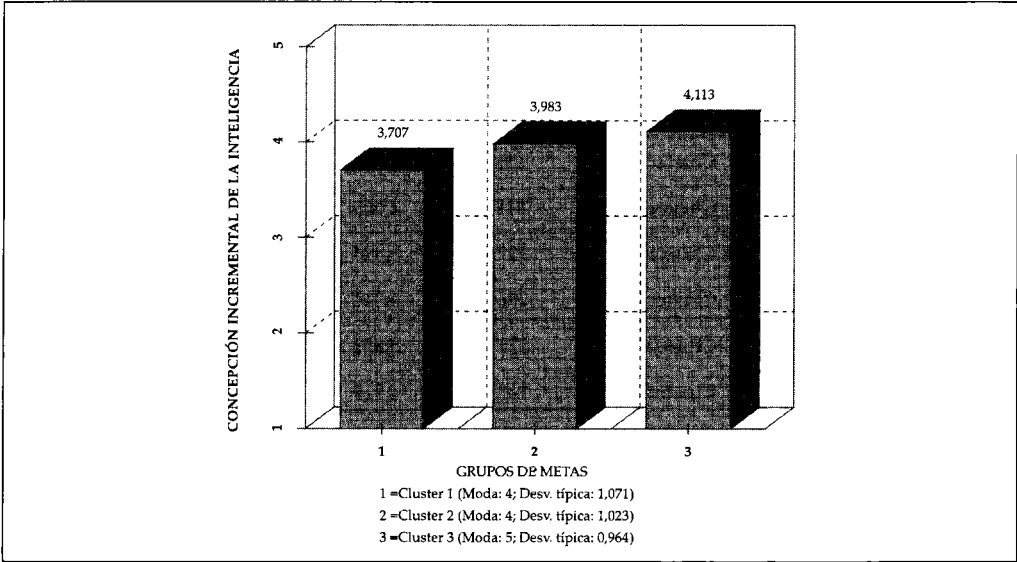


Figura 1

Representación gráfica de los valores medios (variable: concepción incremental de la inteligencia) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

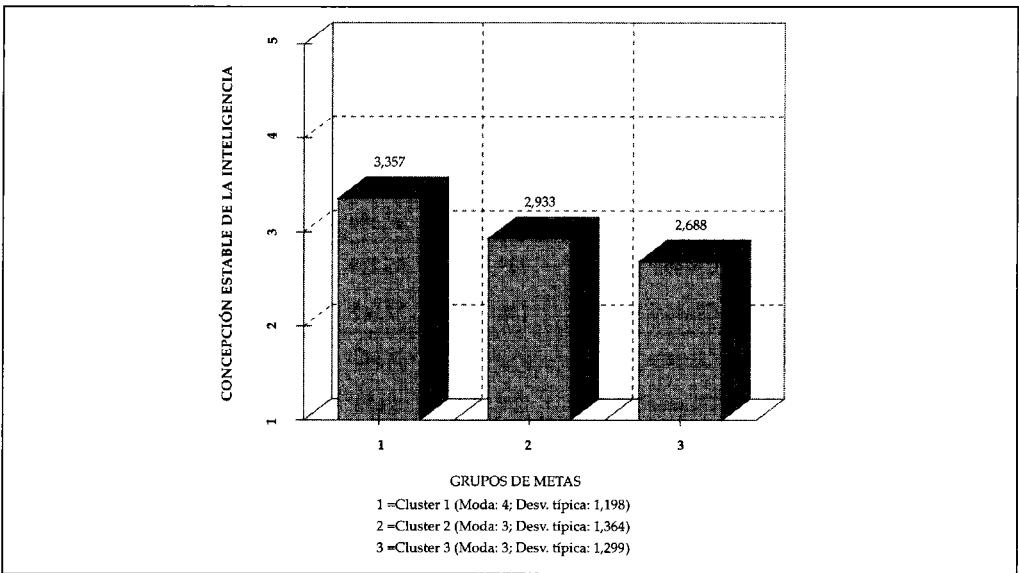


Figura 2

Representación gráfica de los valores medios (variable: concepción incremental de la inteligencia) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

En cuanto a la concepción incremental de la inteligencia, tanto el grupo de sujetos que forman el *cluster 2* como los del *cluster 3* presentan diferencias significativas con respecto al grupo de sujetos del *cluster 1*, lo que se traduce en que los sujetos del grupo 2 y del grupo 3 muestran una concepción incremental de la inteligencia significativamente mayor que la que presentan los sujetos del grupo 1 ( $t=-2,85$ ,  $p=.005$ ;  $t=-3,68$ ,  $p=.000$  respectivamente), siendo esta diferencia más amplia entre el *cluster 3* y el *cluster 1* (ver tabla 2 y figura 1). Por otro lado, aunque el valor medio en esta variable es ligeramente superior en el grupo 3 que en el grupo 2, no existen diferencias significativa entre ambos grupos.

Por lo que se refiere a la concepción estable de la inteligencia, el grupo de sujetos que forman el *cluster 1* obtienen un valor medio significativamente mayor que los conseguidos por el grupo 2 ( $t=3,57$ ,  $p=.000$ ) y por el grupo 3 ( $t=5,05$ ,  $p=.000$ ), siendo con respecto a este último grupo la diferencia más amplia (ver tabla 2 y figura 2). Por tanto, el grupo 1 muestra una concepción significativamente más estable de la inteligencia que la de los grupos 2 y 3. Sin embargo, aunque el grupo 2 presenta un puntuación media superior que la del grupo 3, no se observan diferencias significativas entre ambos.

De estos resultados puede derivarse que en aquel grupo donde predomina claramente un tipo de metas sobre otra aparecen diferencias sustanciales con respecto a las concepciones de la inteligencia. Así, por ejemplo, mientras que en el *cluster 1* predominan las metas de logro y en el *cluster 3* las metas de aprendizaje, es en el *cluster 2* donde existe un cierto equilibrio entre ambas y también, aunque en menor medida, con las metas de refuerzo social. Esto quiere decir que cuando predominan las metas de logro sobre las restantes metas (*cluster 1*), también parece predominar una concepción estable de la inteligencia; mientras que cuando lo hacen las metas de aprendizaje sobre las otras (*cluster 3*), suele predominar una concepción incremental. No obstante, al haber un predominio de ambas (*cluster 2*), el hecho de que en este grupo las metas de aprendizaje sean altas puede condicionar que presenten una concepción incremental de la inteligencia significativamente mayor que la del grupo 1, donde las metas de aprendizaje son medias. Pero, por otro lado, el grupo 2 presenta una concepción incremental de la inteligencia menor, aunque no significativa, que la obtenida por el grupo 3; quizás porque en el *cluster 2* entran en juego las metas de logro altas y las metas de refuerzo social medias.

Sucede algo parecido con respecto a la concepción estable de la inteligencia; en este caso, el grupo donde predominan las metas de logro (*cluster 1*) es el que presenta una puntuación media significativamente mayor que los otros grupos, pero esta diferencia es superior con el grupo 3 (donde predominan las metas de aprendizaje) que con el grupo 2, donde al predominar también las metas de logro hace que esas diferencias se reduzcan. Posiblemente, basándonos en los postulados teóricos de las relaciones entre concepciones de la inteligencia y elección de metas, si en el *cluster 2* las metas de aprendizaje fueran medias o bajas, la concepción estable de la inteligencia sería sustancialmente mayor.

Con respecto al grado de persistencia ante las tareas académicas, los resultados indican que los sujetos del grupo 2 y del grupo 3 presentan niveles significativamente

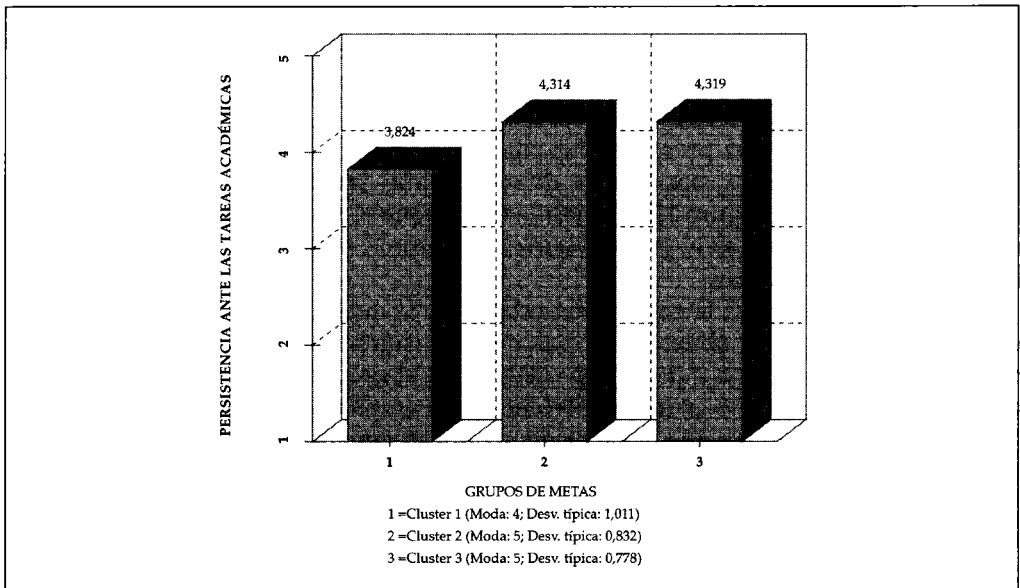


Figura 3

Representación gráfica de los valores medios (variable: persistencia ante las tareas académicas) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

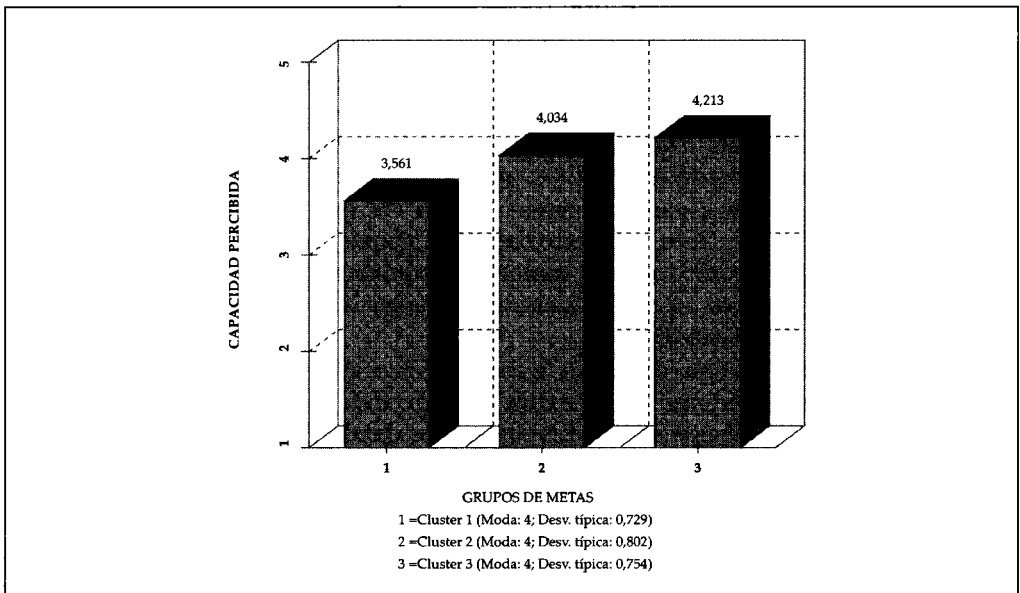


Figura 4

Representación gráfica de los valores medios (variable: capacidad percibida) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

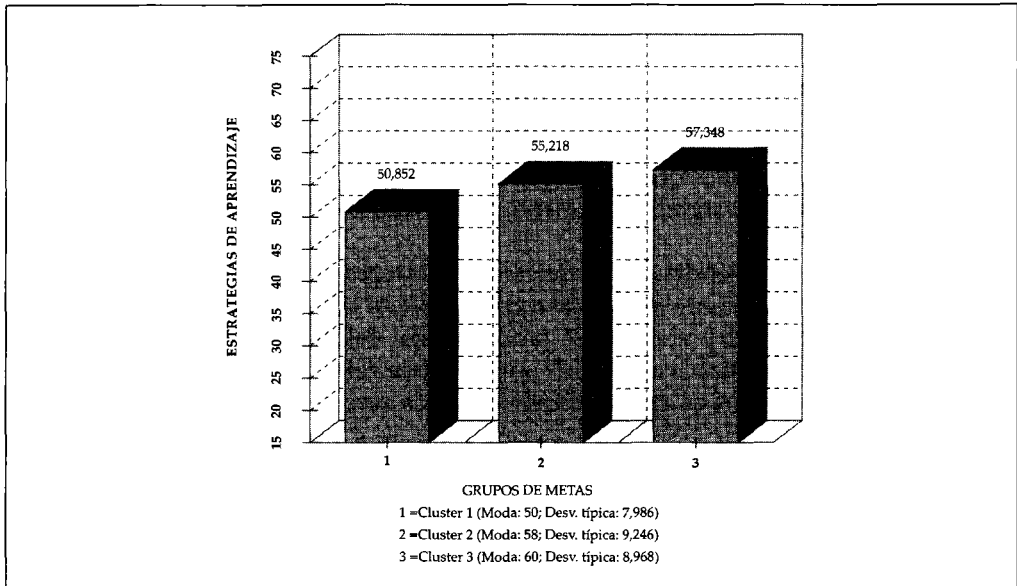


Figura 5

Representación gráfica de los valores medios (variable: estrategias de aprendizaje) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

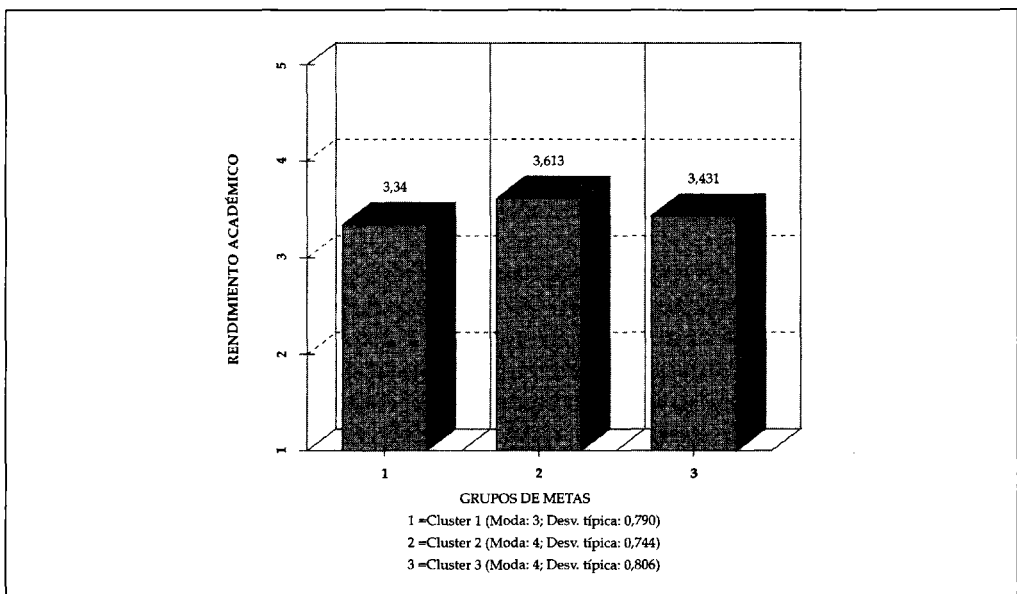


Figura 6

Representación gráfica de los valores medios (variable: rendimiento académico) obtenidos por los grupos de metas identificados en el cluster analysis.

más altos de persistencia que los del grupo 1, siendo no significativa la diferencia entre los grupos 2 y 3 (ver tabla 2 y figura 3). Aquí las metas de aprendizaje altas parecen jugar un importante papel en el mayor grado de persistencia ante las tareas académicas.

En cuanto a la capacidad percibida, es el grupo 3 el que presenta unos niveles significativamente más altos que los grupos 2 y 1. Además, también el grupo 2 presenta una puntuación media significativamente mayor que la obtenida por el grupo 1 (ver tabla 2 y figura 4).

En estrategias de aprendizaje, los sujetos que integran el *cluster 3* presentan una utilización significativamente mayor de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo que el *cluster 1* y el *cluster 2*, pero también entre estos dos últimos grupos existen diferencias significativas ( $t=-5,37$ ,  $p=.000$ ) (ver tabla 2 y figura 5). Un dato de interés de estos resultados es que las diferencias más amplias se producen con respecto al grupo 1.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, los sujetos del grupo 2 presentan unas puntuaciones medias significativamente más altas que los otros dos grupos, no existiendo diferencias significativas entre el grupo 1 y el grupo 3 (ver tabla 2 y figura 6).

## DISCUSIÓN

Los resultados del *cluster analysis* confirman, en líneas generales, algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la posibilidad de que las metas múltiples sea algo característico de la mayor parte de los sujetos, aunque en algunos casos se aprecie con mayor claridad el predominio de unas sobre otras. En concreto, numerosos trabajos (ver p.ej., Meece, 1994; Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995) encuentran suficiente apoyo empírico para postular la existencia de diferentes grupos de sujetos que presentan orientaciones motivacionales que comparten, en algunos casos, las características de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento.

Desde nuestro punto de vista, parece bastante lógico pensar que los estudiantes en el ámbito académico persigan una amplia diversidad de metas y los motivos que guían y dirigen su conducta no tienen por que ser todos de la misma naturaleza. Así, por ejemplo, aunque un alumno presente un alto interés intrínseco y un elevado grado de implicación y compromiso en su proceso de aprendizaje, es difícil que sólo con esta orientación motivacional consiga un nivel aceptable de adaptación y progreso en dicho ámbito, si todo ello no va acompañado de un cierto deseo de conseguir buenos resultados académicos. Como afirman Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento.

Nuestros resultados también confirman la existencia de un grupo importante de sujetos que aparecen claramente orientados hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento; en concreto, el grupo integrado por el *cluster 2* presenta metas de



aprendizaje y metas de logro altas y metas de refuerzo social medias. Estos resultados son coincidentes con otros estudios (ver p.ej., Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991) que han identificado un grupo de sujetos a través del *cluster analysis* que presentaban altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento. Donde no parece existir coincidencia con los trabajos mencionados es en la identificación de un grupo de sujetos con bajas puntuaciones en todos los tipos de metas, algo que en nuestro estudio no aparece reflejado.

Por lo tanto, los resultados del *cluster analysis* reflejan la existencia de tres grupos de sujetos con una orientación motivacional relativamente diferente. En primer lugar, un grupo mayoritario (238 sujetos) —*cluster 2*— que podríamos considerarlo como orientado hacia ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); en segundo lugar, un grupo integrado por 230 sujetos —*cluster 1*— que se encuentra orientado preferentemente hacia metas de rendimiento (metas de logro), aunque presenta un nivel medio de metas de logro; y, en tercer lugar, un grupo minoritario de sujetos (141) —*cluster 3*— que está orientado predominantemente hacia metas de aprendizaje, aunque presentan también un nivel medio de metas de logro.

Por lo que se refiere a las características diferenciales entre cada uno de los grupos respecto a las variables cognitivo-motivacionales consideradas, podemos destacar los siguientes aspectos. En lo que atañe a las concepciones de la inteligencia, mientras que aquellos grupos en los que las metas de aprendizaje son altas (*cluster 2* y *cluster 3*) son los que presentan una mayor concepción incremental, es en el *cluster 1* —donde predominan las metas de logro— el que presenta una mayor concepción estable; resultados que coinciden, en líneas generales, con los postulados de la teoría de Nicholls (1984) y también de la teoría de Dweck (1986). De todas formas, y con independencia de estos comentarios, es preciso señalar que los valores medios y las modas de los grupos en la variable «concepción incremental» son superiores que en la variable «concepción estable».

Por lo que se refiere a la persistencia ante las tareas académicas, es probable que las metas de aprendizaje altas sea el elemento que hace que tanto los sujetos del *cluster 2* como los del *cluster 3* presenten unos niveles de persistencia mayores que los del *cluster 1*. En realidad, los mayores niveles de persistencia siempre aparecen asociados con las metas de aprendizaje (Bouffard et al., 1995; Miller et al., 1993; Pintrich y Schrauben, 1992).

Los grupos de sujetos en los cuales las metas de aprendizaje son altas son los que muestran también unas percepciones más positivas a nivel académico y una mayor capacidad percibida. Al mismo tiempo, los sujetos del *cluster 3*, donde predominan las metas de aprendizaje, presentan una competencia percibida más alta que los del *cluster 2* (donde predominan ambos tipos de metas). El alto grado de implicación y compromiso en el aprendizaje así como la preferencia por tareas que supongan un cierto reto y desafío son algunas de las características de una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje, y ello requiere un nivel de confianza importante en las propias posibilidades, en la capacidad y en el esfuerzo, para enfrentarse con ciertas garantías a la resolución de una determinada tarea. Si a esto le añadimos que la capacidad suele concebirse como algo modificable y mejorable a través del esfuerzo y

de los nuevos aprendizajes, es previsible que los niveles de competencia percibida y, en consecuencia, también el autoconcepto académico saldrán reforzados en el momento en que el sujeto realiza nuevos aprendizajes y adquiere conocimientos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, son los sujetos del *cluster 3* los que muestran una utilización de las mismas significativamente superior que los restantes grupos, aunque también esta mayor utilización de estrategias se produce en el *cluster 2* comparativamente con el grupo 1. Aquí no parece existir ninguna duda respecto a que el predominio de las metas de aprendizaje en el *cluster 3* es, probablemente, la principal razón por la cual este grupo presentan una mayor utilización de estrategias que el resto de los grupos. Aunque algunos estudios (ver p.ej., Meece 1994; Seifert, 1995) encuentran que tanto el *cluster* en el que predominan las metas de aprendizaje como aquel otro en el que predominan ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) presentaban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo, nuestros resultados están más en la línea de los aportados por Pintrich y García (1991), los cuales indican que es el grupo de sujetos en los que predominan las metas de aprendizaje los que muestran una mayor utilización de este tipo de estrategias.

En todo caso, lo que sí parece deducirse también de los resultados encontrados es que las metas de aprendizaje altas suelen estar asociadas generalmente con una mayor utilización de estrategias que favorecen un aprendizaje significativo (Ames y Archer, 1988; Bouffard et al., 1995; Meece et al., 1988; Meece y Holt, 1993; Miller et al., 1993; Pintrich y García, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992), algo que puede apreciarse en la mayor utilización de estrategias por parte de los sujetos de los grupos 2 y 3, en comparación con los del *cluster 1*.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, son los sujetos del *cluster 2* (predominio de ambos tipos de metas) los que obtienen unos niveles de rendimiento significativamente mayores que el resto de los grupos. En este caso, la combinación de ambos tipos de metas (aprendizaje y logro) es la que genera unos mejores resultados académicos, y esta orientación motivacional constituye, para algunos autores (ver p.ej., Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991), la forma más adecuada para un óptimo funcionamiento académico. Como plantean García y Pintrich (1994), la meta intrínseca de dominar una materia y la meta extrínseca de conseguir una buena calificación pueden ser integradas en el auto-esquema de uno mismo de lo que es un buen estudiante. Los resultados encontrados son muy semejantes a los aportados por otros estudios (ver p.ej., Archer, 1994; Bouffard et al., 1995), según los cuales, el mayor rendimiento es conseguido por aquellos sujetos que tienen una alta preocupación por ambos tipos de metas.

En resumen, comparando las características diferenciales entre los tres grupos de metas identificados por el *cluster analysis*, podemos decir que los sujetos que integran el *cluster 1* (metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas) presentan una mayor concepción estable de la inteligencia que los restantes grupos. Los estudiantes que forman el *cluster 2* (metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias) tiene una concepción incremental de la inteligencia mayor que la del grupo 1, una mayor persistencia ante las tareas académicas que el grupo 1, una capacidad percibida más alta que los sujetos del grupo

1, utilizan más estrategias de aprendizaje que el grupo 1, y obtiene un mejor rendimiento académico que los otros grupos. Los sujetos que integran el *cluster 3* (metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas) tienen una concepción más incremental de la inteligencia que el grupo 1, muestran una mayor persistencia que el grupo 1, y presentan una capacidad percibida más alta y una mayor utilización de estrategias de aprendizaje que el resto de los grupos.

Los resultados derivados de este trabajo implican un acercamiento al estudio de las variables analizadas desde una perspectiva metodológica que supone, desde nuestro punto de vista, una aproximación más realista a la comprensión de algunas variables psicológicas que aún pareciendo incompatibles en un mismo sujeto, en ocasiones presentan un carácter complementario. Así, por ejemplo, aunque la teoría e investigación motivacional ha destacado, como hemos expuesto al inicio de este trabajo, el carácter un tanto excluyente de dos tipos de orientación motivacional, una de naturaleza intrínseca y otra extrínseca, estudios recientes (ver p.ej., Meece, 1994; Seifert, 1995, 1996), utilizando el *cluster analysis*, han demostrado la relativa complementariedad de los dos tipos de orientación motivacional; lo que se traduce en la posibilidad de que los sujetos presenten múltiples metas al mismo tiempo que garanticen un cierto grado de flexibilidad para adaptarse con eficacia en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Como hemos visto, los resultados de nuestro estudio confirman en su totalidad muchos de los supuestos básicos de los trabajos mencionados; pero además, ponen en cuestión algo que se observa con cierta frecuencia al revisar la literatura existente sobre estos temas; a veces da la impresión de que estamos demasiado obsesionados por encontrar continuamente «sujetos ideales» que presenten, por ejemplo, un patrón motivacional exclusivamente intrínseco por oposición a otros que presenten un patrón exclusivamente extrínseco. Sin embargo, la realidad nos demuestra que esto no es algo característico de todos los sujetos, es decir, puede suceder que aunque un estudiante esté preferentemente motivado de forma intrínseca también lo puede estar extrínsecamente. En la misma medida que los individuos pueden tener múltiples metas en el ámbito social, y la capacidad para coordinarlas puede ser la clave del éxito social (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989), en contextos de logro los sujetos pueden tener más de una meta al mismo tiempo. Por eso, como señala Wentzel (1991), si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar a cabo esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- 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 in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL, y SPAD. Vol. 2.* Barcelona: PPU.
- 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.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*, 5-20.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1.038-1.050.
- Dodge, K.A.; Asher, S.R. y Parkhurst, J.T. (1989). Social life as a goal coordination task. 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.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.; 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*, 45-61.
- Harackiewicz, J.M. y Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.
- 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.
- Mayer, R.E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.). *Promoting academic competence and literacy in school.* San Diego: Academic Press.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.