

# LAS ORIENTACIONES DE META EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA: UN ANÁLISIS EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

## GOAL ORIENTATIONS IN STUDENTS OF SECONDARY: AN ANALYSIS IN A MULTICULTURAL CONTEXT

---

*Inmaculada Alemany Arrebola*

Universidad de Granada.

*Clara Campoy Barreiro*

Estudiantes del Máster universitario de profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y

Enseñanza de Idiomas

*María del Mar Ortiz Gómez*

Universidad de Granada.

*Rebeca Benzaquén Chocrón*

Estudiante del Máster universitario de profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y

Enseñanza de Idiomas

### *RESUMEN*

En España existe un alto índice de fracaso escolar, siendo Melilla el que presenta el índice más elevado de todo el país (PISA, 2012). Una de las principales causas es la desmotivación de los alumnos. Este estudio examina cuáles son las orientaciones de meta de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en relación con el sexo, etnia, curso y rendimiento académico. Para ello, se ha utilizado un estudio ex-post-facto de tipo comparativo-causal y han participado 204 alumnos de 1º A 4º de ESO. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Percepción de Éxito (Martínez Galindo, Alonso y Moreno, 2006). Los resultados indican que los chicos y el grupo de origen bereber están más orientados hacia las metas de ego mientras que las chicas y el grupo de origen europeo lo están hacia las metas de tarea y no existen diferencias en cuanto al curso académico.

**Palabras clave:** Motivación, Orientaciones de Meta, Fracaso Escolar, Rendimiento, Alumnado Secundaria

## ABSTRACT

In our country there is a high rate of school failure. In particular, Melilla has the highest rate of school failure across the country (PISA, 2012). One of the main causes is the lack of motivation among students. This is why this study examines what goal orientations are students of Secondary Education in relation to five variables: gender, ethnicity, course and academic performance. To do this, we used a study ex-post-facto causal-comparative and 204 students participated 1st A 4th ESO. The instrument used was the Perception of Success Questionnaire (Martinez Galindo, Alonso and Moreno, 2006). The results indicate that the boys and the group of Berber origin are more oriented toward ego goals while girls and the group of European origin are oriented towards task goals and there are no differences in the academic year.

**Key Words:** Motivation, Goal Orientations, School Failure, Achievement, Secondary Students

## 1. INTRODUCCIÓN

Como es evidente, en todos los países, la Educación es un pilar fundamental de la sociedad, ya que constituye una herramienta de progreso. Por esto, el objetivo principal que se marcan los países más avanzados es proporcionar una escolaridad universal y, por supuesto, desarrollar de manera integral tanto a niños como a jóvenes.

En lo que respecta a España, existe un gran problema relacionado con el ámbito educativo, y no es otro que el fracaso escolar. Actualmente, se encuentra entre los países de la Unión Europea con un índice más elevado de fracaso escolar, en torno al 25% de los jóvenes no alcanzan las enseñanzas mínimas obligatorias. A pesar de los avances de la última década, España se encuentra entre aquellos países con mayor población que no alcanza un nivel de estudios superior en la primera etapa de Educación Secundaria (un 46% de la población adulta), hecho que difiere significativamente de la media de la OCDE (25%) (Informe PISA, 2012), las conclusiones de este informe indican que sigue situada significativamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas examinadas: lectura, matemáticas y ciencias (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

Cabe destacar que el fracaso escolar no se distribuye por igual en la geografía española. Según publicaba el informe *Datos y Cifras* del curso 2011-2012 del Ministerio de Educación, Ceuta y Melilla son las que presentan mayor índice de fracaso escolar (40,7%). Es por esto que resulta necesario realizar investigaciones en estas ciudades para comprender e intervenir en este tipo de alumnos, empezando por encontrar patrones que permitan reducir el fracaso escolar y promover el éxito de los mismos.

Al hablar sobre las explicaciones de fracaso escolar el concepto motivación aparece recurrentemente. Los modelos motivacionales consideran la motivación como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia

una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García, González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, González-Cabanach y Valle, 1998). Siguiendo a Järvenoja (2010) la motivación es el proceso activo por el que una persona atiende y se mantiene en una tarea con el fin de conseguir sus propósitos. Así, para el logro de los objetivos del alumnado no sólo se requiere capacidades y conocimientos, sino también la disposición y motivación para ello (Núñez, 2009).

En el contexto académico, se entiende por motivación escolar un conjunto de creencias que los alumnos tienen con respecto a sus metas, revela por qué una meta es importante para ellos y brinda una explicación acerca de la persistencia en su conducta (McCollum y Kajs, 2009).

Además, el interés y la persistencia son elementos de la voluntad que mantiene la motivación e incide en la concentración en la tarea del alumnado (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann, 2015).

Por tanto, aunque son numerosas las definiciones del concepto motivación, siguiendo a Barca, Paralbo, Porto, Marcos y Brenlla (2011), existe acuerdo para definirlo *como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser el aprendizaje, el buen rendimiento escolar, la notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social..., etc* (p. 344).

La motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco. Así, cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca está interesado por la vivencia del proceso más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que estudie por el provecho que le genera la materia. En este caso, la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación son cualidades evidentes del sujeto.

Por el contrario, la motivación extrínseca busca obtener una recompensa, lo que permite visualizar el logro como una experiencia que podría acarrear frustración y desencanto hacia una tarea, materia, persona o área específica del conocimiento que no le genera premios. Campanario (2002) (citado en Polanco, 2005) comenta que la motivación extrínseca se produce, cuando el estímulo no guarda relación directa con la materia desarrollada, o cuando el motivo para estudiar, es solamente la necesidad de aprobar el curso.

Así, para lograr el aprendizaje académico hay que hacer hincapié en los aspectos motivacionales (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000; Winne y Nesbit, 2010), estando implicados el valor que le dan a las metas, la percepción de sus competencias, las atribuciones causales y las reacciones emocionales (Pintrich y de Groot, 1990). Por esto, dada la influencia de los aspectos cognitivo, afectivo y comportamental en el proceso motivacional, éste se ha convertido en una línea de investigación importante ya que se le considera predictor de un gran número de procesos de logro y desempeño (De la Fuente; 2004; Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González- Pineda y Rosario, 2007, 2008).

En relación con las metas de aprendizaje, éstas han resultado ser variables de elevada relevancia para explicar la conducta motivada (Brophy, 2005; Pintrich y Schunk, 2006; Spera y Wentzel, 2003). En primer lugar, la teoría de las orientaciones de meta

tiene su origen en el ámbito académico (Ames, 1984, 1992; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1992) con el fin de averiguar las metas que los estudiantes persiguen en el ámbito educativo. De hecho, representa una de las teorías principales para comprender el comportamiento de logro, el aprendizaje y en rendimiento académico de los estudiantes (Pintrich, 2000).

El modelo de orientación a la meta representa un patrón integrado de creencias, atribuciones y sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986; citado en González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996). Está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro y se encuentra determinada, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad (Pintrich y Schunk, 2006, De la Fuente, 2004). Los modelos normativos sostienen que los alumnos son susceptibles de ser clasificados en función del tipo de meta que adopten teniendo esto consecuencias en el procesamiento cognitivo y en el proceso de regulación del aprendizaje (De la Fuente, 2004).

Existen numerosas clasificaciones de las metas, algunas de ellas son: metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), meta-tarea y meta-rendimiento (Maehr y Midgley, 1991), metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Elliot y Harackiewicz, 1996), y metas centradas en la tarea o meta tarea y metas centradas en el “yo” o meta ego (Nicholls, 1984), metas académicas y metas sociales (De la Fuente, 2004). El presente trabajo se centra en las metas de tarea y metas de ego ya que la teoría de las metas es el marco de referencia más utilizado para abordar esta problemática (Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). En relación con las metas de ego (ego orientation) el fin perseguido es demostrar ser el mejor, y en las que la evaluación de la propia ejecución depende de la comparación con otros. (González, Torregosa y Navas, 2002; Navas, Iborra y Sampascual, 2007). Se asume que la adopción de este último tipo de metas tiene efectos negativos en el rendimiento académico de los estudiantes. En cuanto a las metas de tarea (task orientation) el fin perseguido es aumentar la propia competencia, y en las que las percepciones de dominio van referidas a uno mismo y a la experiencia subjetiva de mejorar la propia ejecución. Este tipo de metas está asociada con mayores niveles de eficacia, valor de la tarea, interés, afecto positivo, mayor persistencia, mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y buena actuación (Pintrich, 2000, Wolters, 2004).

La investigación en teoría de metas sugiere que la orientación a metas de ejecución conduce, en su variante de evitación, a mayores niveles de ansiedad, menor valor de la tarea, menor implicación cognitiva, disminución del esfuerzo, dejar de persistir en la tarea, así como niveles más bajos de rendimiento (Linnenbrink, 2005).

Por el contrario, la orientación a metas de aprendizaje conduce a niveles más altos de implicación cognitiva, afecto positivo e interés, más esfuerzo y persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos (Harackiewicz, Baron, Tauer, Carter y Elliot, 2000; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002; Alemán, Trías y Curione, 2011). El rendimiento académico de los alumnos orientados al aprendizaje es

superior y se diferencia significativamente del de los alumnos orientados a la evitación y al lucimiento. (Alemán et al., 2011).

También se ha establecido una importante distinción entre dos tipos de metas de ejecución: metas de aproximación a la ejecución y metas de evitación de la ejecución (Elliot y Harackiewicz, 1996). Los estudiantes que se proponen metas centradas en la evaluación de su competencia desarrollan un patrón de motivación por la ejecución, que se centra en demostrar habilidad o competencia. A su vez podrían mostrar sus dos variantes motivacionales: aproximación, definida por el deseo de obtener una buena evaluación o una buena imagen (motivación por el lucimiento); evitación, caracterizada por el deseo de evitar evaluaciones negativas o evitar quedar mal (motivación por el miedo al fracaso).

A la distinción entre la orientación a metas de dominio y la orientación a metas de ejecución (Valle, Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosario, 2009), le siguió el enfoque tridimensional (Phan, 2008) que incluye la distinción entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de ejecución (Bartels, Magun-Jackson y Kemp, 2009) y que, posteriormente, ha derivado en los modelos 2x2 (Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b). Estos modelos distinguían cuatro tipos de metas, contemplando las tendencias de aproximación y evitación, tanto dentro de las metas de dominio o aprendizaje como de las metas de ejecución o rendimiento.

El concepto de orientación motivacional implica a las metas y abarca la experiencia de la persona. Se entiende que la orientación motivacional guía la interpretación de los conocimientos y la producción de cogniciones, emociones y comportamientos frente a las tareas. Estas orientaciones motivacionales se desarrollan y son altamente dependientes del contexto, aunque más investigación se requiere para dar cuenta del modo en que los factores ambientales afectan la trayectoria de dichas orientaciones (Delgado, Inglés, García- Fernández, Castejón y Valle, 2010; Kaplan y Flum, 2010).

En lo referente a la relación del constructo orientaciones de meta y la variable sexo las investigaciones concluyen que en cuanto al tipo de metas académicas que persiguen los chicos presentan en mayor medida una orientación motivacional extrínseca que las chicas (Cerezo y Casanova, 2004). Por el contrario, son las chicas las que presentan una mayor motivación intrínseca (Meece y Holt, 1993; Nolen, 1988). En relación con las orientaciones de metas, los resultados avalan la idea de que las metas de aprendizaje y sociales están asociadas en mayor cuantía a la mujer, mientras que las metas de rendimiento lo están al género masculino (Wentzel, 1998). Por otro lado, Thorkildsen y Nicholls (1998) concluyen que existen mayores metas de aprendizaje en las alumnas mientras que en los alumnos se dan más metas centradas en el yo, de rendimiento y de evitación. De todos modos, debe señalarse, que no abundan los estudios que examinan las diferencias de género en el marco de la teoría de orientación a metas (Delgado et al., 2010; Meece, Bower y Burg, 2006).

Centrándonos en la etapa de secundaria, y siguiendo a Delgado et al. (2010), la orientación hacia metas de aprendizaje aumenta de desde 2º a 4º de ESO, de igual manera que lo hacen las metas de logro a lo largo de toda la Educación Secundaria (1º a 4º de

ESO). Sin embargo, la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuye con el paso de los años de 1º ESO a 3º y a 4º de ESO.

Además, diversos autores entre los que destacamos a Elliot y Dweck (1988); Harackiewicz et al. (2000); Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002), Alemán et al. (2011) y Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosario (2007) sugieren que la orientación a metas de tarea conlleva una mayor implicación cognitiva, afecto positivo, interés, más esfuerzo, persistencia en las tareas, búsqueda de ayuda y asunción de riesgos.

Todo lo anteriormente dicho, está relacionado directamente con el rendimiento académico. Así, son numerosos los estudios que consideran que las orientaciones hacia metas de aprendizaje se relacionan con un mejor rendimiento académico, así como con otros mediadores motivacionales, cognitivos y conductuales más adaptativos dentro del proceso de aprendizaje (Gehlbach, 2006; Harackiewicz et al. 2002; Linnenbrink y Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008; Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011). Sin embargo, las metas de ego son predominantes en el grupo de alumnado de rendimiento bajo según los resultados de las investigaciones de González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, Cabanach (2000), Pintrich y Schunk (2006), Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega, Rocés, Alvarez, L. y González (1998) y Morán (2004).

Dada la importancia del tema y cómo la motivación influye en el rendimiento académico, el presente estudio plantea como principal objetivo conocer las orientaciones de meta del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con el sexo, el curso, la etnia y el rendimiento escolar.

## 2. MÉTODO

En este trabajo se ha planteado una metodología de investigación empírico-analítica, utilizando un estudio *ex-post-facto* de tipo comparativo-causal (Bisquerra 2009), en el que se propone el análisis de relaciones y regularidades entre las atribuciones de éxito/fracaso y las orientaciones de meta y el rendimiento académico.

En cuanto al diseño seleccionado en el proceso de recogida de datos se ha utilizado un diseño transversal, que es el más utilizado en la investigación por encuesta. En este tipo de diseño los datos se recogen sobre varios grupos, alumnos de 1º a 4º de eso, en un momento temporal, el tercer trimestre.

### 2.1. Población y muestra

Para seleccionar a los participantes hemos utilizado un muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental, puesto que vamos a elegir directa e intencionalmente a los sujetos van a participar en este estudio (Buendía, 1997), por su accesibilidad y la voluntad de colaborar.

La muestra está compuesta por un total de 204 alumnos de un instituto público de la Ciudad Autónoma de Melilla pertenecientes a los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Los alumnos de la muestra se distribuyen de la siguiente forma: en relación con el sexo, 109 chicos y 95 chicas. Por curso, el alumnado ese divide en 57 alumnos de 1º de la ESO, 59 de 2º de la ESO, 31 de 3º de la ESO y 57 de 4º de la ESO. La distribución por etnia, 103 de los participantes son de origen europeo, 92 de origen bereber (denominación empleada para referirse al grupo cultural de origen bereber que reside en Melilla y cuya lengua materna es el *tamazight*), 3 de origen sefardí y 6 pertenecen a otras culturas. En función del rendimiento académico, 55 alumnos no han suspendido ninguna asignatura en el segundo trimestre, frente a 149 alumnos que sí lo han hecho. Por último, 151 alumnos nunca han repetido curso frente a 26 que han repetido una vez y 17 que responden que dos cursos.

## 2.2. Variables del estudio

En función del criterio metodológico de nuestra investigación, clasificamos las variables en dos tipos: la variables independientes entre las que se destacan las personales (sexo y etnia) y curriculares (curso escolar y rendimiento académico) y la variable dependiente, las Orientaciones de Meta (OM).

## 2.3. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido el Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ), la versión en español de Martínez Galindo, Alonso y Moreno (2006). El cuestionario de percepción de éxito (Roberts, Treasure y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes. El inventario está compuesto por 12 ítems, seis de los cuales respondían al factor “orientación hacia el ego” (ítems 1, 2, 5, 6, 9 y 12) y los otros seis, al factor “orientación hacia la tarea” (ítems 3, 4, 7, 8, 10 y 11). Las respuestas al cuestionario respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (Estoy muy en desacuerdo) hasta 4 (Estoy muy de acuerdo). Dicho cuestionario mostró  $\alpha$  de .83 para la subescala orientación a la tarea y de .91 para la subescala orientación al ego.

## 2.4. Procedimiento

En primer lugar, el proceso seguido en la presente investigación, se ha dividido en dos fases claramente diferenciadas. En la primera, se contactó tanto con la Dirección Provincial de la ciudad de Melilla como con el Instituto en cuestión, para que dieran su consentimiento para la aplicación de los cuestionarios. En el caso de la Dirección Provincial, se envió un Proyecto de Investigación donde además de otros aspectos, se incluían los objetivos, la población y los cuestionarios. En caso del Instituto, se llevó

a cabo una entrevista con el director del centro participante para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar permiso y pedir su colaboración. Posteriormente, el Director del Centro se puso en contacto con los tutores para proporcionarnos el horario de tutorías disponible.

En la segunda fase, se procedió a la aplicación de los cuestionarios que se ha llevado a cabo de manera grupal, dentro del aula y en el horario de tutorías establecido. El tiempo medio de aplicación de ambas pruebas fue de 10-15 minutos.

## 2.5. Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 20.0 y se han realizado análisis descriptivos (media, desviación típica, asimetría) e inferenciales (estadísticos no paramétricos, U de Mann-Whitney).

## 3. RESULTADOS

Para analizar el cuestionario a continuación se presenta la media, desviación típica y la asimetría. Tal como se observa en la Tabla 1, la asimetría para la Subescala OM hacia el Ego es positiva, excepto en el ítem 9, lo que implica puntuaciones bajas en estos ítems. Por el contrario, en la subescala OM hacia la tarea la asimetría es negativa lo que muestra que existe una mayor concentración de respuestas que denotan puntuaciones altas en todas las cuestiones.

**TABLA 1.** *Valores descriptivos de los ítems del Cuestionario Orientaciones de Meta*

ÍTEMS	OMEGO			ÍTEMS	OMTAREA		
	MEDIA	DT	ASIMETRÍA		MEDIA	DT	ASIMETRÍA
Ítem 1	1.84	.907	.796	Ítem 3	3.13	.815	-.791
Ítem 2	2.05	.968	.450	Ítem 4	3.16	.833	-.766
Ítem 5	2.26	.967	.141	Ítem 7	3.26	.740	-.825
Ítem 6	2.27	1.033	.241	Ítem 8	3.36	.733	-1.066
Ítem 9	2.58	.733	-.115	Ítem 10	3.32	.849	-1.150
Ítem 12	2.18	.956	.424	Ítem 11	3.34	.743	-1.087

También se procedió a medir la fiabilidad del cuestionario de Orientaciones de Meta (OM, en adelante), nuestros resultados indican que el alfa de Cronbach es de.833. Si analizamos el cuestionario por las subescalas que lo componen, encontramos que el alfa de Cronbach para las OM<sub>EGO</sub> es de.857 y la fiabilidad para las OM<sub>TAREA</sub> es de.821.

Antes de llevar a cabo cualquier tipo de análisis en función de las variables género, curso y procedencia cultural, se comprobó si la muestra cumplía con el criterio de nor-

malidad por lo que se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, los datos indican que no se puede asumir la normalidad de la muestra ( $p < .05$ ) por lo que se decidió utilizar pruebas no paramétricas, prueba U de Mann-Whitney, para realizar los estadísticos de contraste.

En relación con la variable sexo, se ha encontrado diferencias significativas en la subescala de  $OM_{EGO}$  siendo los chicos los que obtienen los puntajes más altos. Pero no para la subescala  $OM_{TAREA}$ , aunque los datos indican que las mejores puntuaciones la obtienen las chicas.

**TABLA 2.** Análisis de la escala OM en función de la variable sexo

SUBESCALA	N	Media	U	P
$OM_{EGO}$	H: 109	H=14.22	3780.50	,000
	M:95	M=12.01		
$OM_{TAREA}$	H: 109	H=19.46	4852.00	n.s.
	M:95	M=19.68		

Analizando el cuestionario por los ítems que componen las dos subescalas se han encontrado diferencias significativas en los ítems 1, 2, 6 y 12 correspondientes a  $OM_{EGO}$ , obteniendo los chicos puntuaciones mayores respecto a las chicas (Tabla 3).

**TABLA 3.** Orientaciones de Meta Ego y variable sexo

ITEMS $OM_{EGO}$	N	Media	U	p
Ítem 1: “En las clases siento que tengo éxito cuando derroto a los demás”	H: 109	H=2,05	3924.5	,001
	M:95	M=1,61		
Ítem 2: “En las clases siento que tengo éxito cuando soy el mejor”	H: 109	H=2,30	3655.0	,000
	M: 95	M=1,77		
Ítem 6: “En las clases siento que tengo éxito cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor”	H: 109	H=2,36	3678.5	,000
	M: 95	M=2,16		
Ítem 12: “En las clases siento que tengo éxito cuando soy claramente superior”	H: 109	H=2,33	4299.0	,028
	M: 95	M=2,00		

En relación con los ítems de  $OM_{TAREA}$  no existen diferencias significativas entre chicos y chicas, aunque las chicas obtienen las mayores puntuaciones en los ítems 3 “En las clases siento que tengo éxito cuando trabajo mucho”, ítem 4 “En las clases siento que tengo éxito cuando demuestro una clara mejoría personal”, ítem 8 “En las clases siento que tengo éxito cuando domino algo que no podía hacer antes” y el ítem 11 “En las clases siento que tengo éxito cuando alcanzo una meta”.

En cuanto a las OM y la variable curso, los datos indican que no existen diferencias, aunque el alumnado de todos los cursos presenta mayores OM hacia la Tarea que hacia el Ego (Tabla 4).

**TABLA 4.** *Análisis de de la escala OM en función de la variable sexo*

SUBESCALA	N	Media	Kruskal-Wallis	p
OM <sub>EGO</sub>	1° ESO = 58	12.46	2.376	n.s.
	2° ESO = 58	13.69		
	3° ESO = 31	13.61		
	4° ESO = 57	13.19		
OM <sub>TAREA</sub>	1° ESO = 58	19.31	.704	n.s.
	2° ESO = 58	19.62		
	3° ESO = 31	19.87		
	4° ESO = 57	19.61		

Con respecto a la procedencia cultural no se ha encontrado diferencias significativas. Analizando el cuestionario por los ítems que componen las dos subescalas sólo se observan diferencias en el ítem 7 de la subescala OM<sub>TAREA</sub> “En las clases siento que tengo éxito cuando supero las dificultades” (U= 3394.50; p < .001) siendo el grupo de procedencia europea el que presenta las mejores medias (M<sub>EUROPEA</sub> = 3.35; M<sub>BEREBER</sub> = 2.96), aunque esta tendencia se da en todos los ítems que componen esta la subescala. Por el contrario, esta tendencia se invierte en la subescala OM<sub>EGO</sub>, donde el alumnado de procedencia bereber es el que obtiene las mayores puntuaciones aunque no se dan diferencias significativas.

Por último, se analizó las OM y la variable rendimiento académico, los datos indican que sólo se observan diferencias significativas en las OM<sub>TAREA</sub>, siendo el alumnado que responde que no ha suspendido ninguna asignatura los que presentan mayores puntajes, no observándose diferencias significativas en la subescala OM<sub>EGO</sub> y rendimiento académico (Tabla 5).

**TABLA 5.** *Análisis de de la escala OM en función de la variable suspender asignaturas*

SUBESCALA	N	Media	U	p
OM <sub>EGO</sub>	Sí: 149	Sí= 13.38	3786.50	n.s.
	No: 55	No= 12.67		
OM <sub>TAREA</sub>	Sí: 149	Sí= 19.24	31.47	.011
	No: 55	No= 20.43		

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar se analizó la fiabilidad de cuestionario POSQ los datos indican que el alfa de Cronbach es,86 en la subescala OMEGO y para la OMTAREA es de,82, siendo estos resultados algo más bajos que la obtenida por los autores que obtuvieron un alfa de Cronbach de,91 y,83, respectivamente. Pero siguiendo a DeVellis (1991), los coeficientes de 0.80 a 0.87 caen en el rango de “muy buenos” y nuestros resultados estadísticos relativos a la fiabilidad están dentro de este rango.

En relación con el principal objetivo de este trabajo de investigación, “conocer las orientaciones de meta del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con el sexo, el curso, la etnia y el rendimiento escolar”, los resultados obtenidos en la variable sexo en la subescala de Orientación de Metas de Ego, entendida como la motivación que se persigue por demostrar ser el mejor y está en función de la comparación con los otros, indican que los chicos son los que presentan mayores puntuaciones. Este resultado es coincidente con las investigaciones de Thorkildsen y Nicholls (1998) que concluyeron que en los alumnos se dan mayores puntuaciones en metas de rendimiento y de evitación en relación con las chicas que se centran en metas orientadas al aprendizaje. En esta línea, Ecurra, Delgado, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas y Santos (2005) consideran que el género junto con variables como el interés y la percepción de competencia influyen en la adopción del tipo de orientación de meta. También Giota (2002) y De la Fuente (2004) encontraron una mayor tendencia en las mujeres a responder a motivos y metas vinculadas a la autofrustración del ego, mientras que en los varones, hallaron una mayor tendencia al autoensalzamiento del ego.

En esta línea están las conclusiones de Anderman y Anderman (1999), Midgley y Urdan (1995), Roeser, Midgley y Urdan (1996); Urdan, Midgley y Anderman (1998), Cerezo y Casanova (2004) sobre el sexo y las orientaciones de meta que concluyen que los tipos de metas son diferentes entre chicos y chicas, mientras ellos presentan una mayor motivación extrínseca, ellas suelen puntuar más alto en motivación intrínseca. Por el contrario, Aleman et al. (2011) concluyen que no existen diferencias en el tipo de orientación de meta en función del género.

Analizando las subescalas por los diferentes ítems que la componen, los resultados vuelven a indicar que existen diferencias significativas entre la variable sexo y los ítems de Orientación de Meta al Ego. Así, los chicos obtienen mayores puntuaciones siendo estos resultados coincidentes con los de Wentzel (1998) quien en sus estudios asocia las metas de rendimiento al género masculino. Por el contrario, nuestros datos no indican diferencias significativas en ninguna de la subescala (Orientaciones de Meta y Orientaciones hacia la Tarea) estos resultados no coinciden con los de Wentzel (1998) y Thorkildsen y Nicholls (1998) que concluyen que las chicas presentan mayores Metas de Orientación hacia la tarea respecto a los chicos. Así, las alumnas orientadas a Metas hacia la Tarea pueden asociarse a más persistencia ante el fracaso, alto nivel de esfuerzo y gran interés. Aunque, estos resultados son contradictorios con los obtenidos por Saldaña (2014), que encuentra que los chicos están más orientados hacia la tarea que las chicas

Siguiendo a Aleman, et al. (2011), aunque no son numerosos los estudios que examinen las diferencias de género en el marco de la teoría de la orientación a la meta,

los estudios analizados no muestran un patrón claro de diferencias en función de esta variable en la orientación de meta de los estudiantes. Por esto, coincidimos con Delgado et al. (2010) y Meece et al. (2006) en la idea de que es necesario seguir investigando las diferencias de género en el marco de la teoría de Orientación a Meta ya que, siguiendo a Castillo, Balaguer y Duda, (2000), Duda y Whitehead (1998) y Peiró y Sanchis (2004), la variable género es una variable moduladora en las Orientaciones de Meta.

También se analizó la relación del aspecto motivacional con el rendimiento académico ya que serviría de base para otorgar a la orientación motivacional un rol importante en el aprendizaje de los estudiantes de nuestro contexto. Una mayor preocupación por el factor motivacional podría conllevar mejoras en el sistema educativo, ya que los alumnos motivados buscarían aplicar distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayuden a aprender por sí mismos (Mejía, 2006).

Por otro lado, los resultados de la subescala Orientación de Metas hacia la Tarea cuya motivación se centra en aumentar la propia auto-competencia y en las que las percepciones de dominio van referidas a uno mismo y a la experiencia subjetiva de mejorar la propia ejecución, los resultados de este estudio indican que los alumnos que adoptan este tipo de metas obtienen mejores resultados académicos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Alemán et al. (2011), Barca et al. (2011) y Valle et al. (2007) que concluyen que el rendimiento académico de los alumnos orientados al aprendizaje es superior y se diferencia significativamente del de los alumnos orientados a la evitación y al lucimiento.

En esta misma línea y confirmando nuestros resultados se encuentra los trabajos de González-Pienda et al. (2000), Linnenbrink (2005), Morán (2004), Núñez et al. (1998) y Pintrich y Schunk (2006) que indican que la Orientación a Metas hacia el Ego además de conllevar un menor nivel de implicación, conduce a niveles más bajos de rendimiento, siendo el alumnado con este tipo de metas el que suele obtener el rendimiento académico más bajo. Por esto, la elección de una Orientación a la Meta hacia el Ego o a la Tarea está mediada por experiencias previas de rendimiento académico. Así, el éxito escolar de los estudiantes esta modulado predominantemente por las experiencias de éxito/fracaso en cada una de los cursos. Los alumnos con buen rendimiento académico y autoconcepto positivo se orientan hacia la tarea, mientras que los alumnos de bajo rendimiento con autoconcepto negativo o poco elevado se orientan al ego (Miñano y Castejón, 2011).

En relación con la variable curso, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dos subescalas. Estos resultados no coinciden con los de Delgado et al., (2010) quienes afirman que la Orientación hacia Metas de aprendizaje aumenta de desde 2º a 4º de ESO mientras la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuye con el paso de los años de 1º ESO a 3º y a 4º de ESO.

Con respecto a la procedencia cultural no se han hallado diferencias significativas en ninguna de las subescalas. Aunque los datos indican que el grupo de origen bereber puntúa más alto en la subescala  $OM_{\text{EGO}}$  mientras que el de origen europeo lo hace en la subescala  $OM_{\text{TAREA}}$ . Estos resultados coinciden con los de Alonso (2005) y Mesa (2000) que concluyen que los alumnos de origen bereber poseen una mayor motivación de lucimiento (es decir, de metas orientadas hacia el ego y la valoración social) con respecto al grupo de origen europeo, que puntúan más alto en metas de aprendizaje o tarea. Además,

cabe destacar que estos estudios están realizados en la misma ciudad y, por tanto, pueden ser comparables con nuestra muestra.

Dada la importancia de la motivación y su alta correlación con el rendimiento académico y como influyen ambos en el abandono escolar temprano, ya que siguiendo a González González (2006, p. 4), “el abandono escolar no es sino la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de *desenganche* [de la escuela]”, hay que considerar que uno de los factores fundamentales sobre los que hay que incidir es en el aspecto motivacional.

Por esto, tal como señalan Alonso y de la Red (2007) para motivar al estudiante es importante que éste experimente progreso, siendo factores fundamentales sobre los que hay que incidir tanto el alumnado como del entorno educativo. En relación con el primero, destacan las capacidades, actitudes, disposición hacia el estudio, dificultades de aprendizaje, problemas de salud, escaso conocimiento de la lengua de instrucción, baja autoestima... (Garfaella, Gargallo y Sánchez, 2001; Marchesi, 2003; Pérez Rubio, 2007). En cuanto al segundo: un entorno de aprendizaje insatisfactorio, interacción negativa con los profesores, poco apoyo para alumnos con problemas educativos o de conducta (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008).

Dado que este trabajo se ha realizado con una muestra de estudiantes de Secundaria de un centro educativo se plantea la necesidad de ampliar la investigación a toda la población, realizando un muestreo probabilístico de tipo estratificado, ya que con el tamaño de esta muestra es difícil la generalización de los resultados. Por ello, los resultados de esta investigación deben ser considerados como preliminares y se hace necesario desarrollar una futura línea de investigación donde se trabaje con un diseño transversal, donde se analizará las orientaciones de metas, las atribuciones de éxito/fracaso, el autoconcepto, los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico. Para enriquecer el estudio, se realizarán grupos de discusión para conocer en profundidad cada una de las variables anteriormente mencionadas y su influencia en función de las experiencias de éxito/fracaso en el alumnado.,

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemán, M.J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5 (2) 159-166.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Alonso, J. y De La Red, I. (2005). Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 241-253
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. *Research on Motivation in Education* 1, 177-208.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, L.H. y Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. Marcos J.L., y Brenlla J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación* 354, 341-368.
- Bartels, J.M., Magun-Jackson, S. y Kemp, A.D. (2009). La regulación volicional y la autorregulación del aprendizaje: un estudio de las diferencias individuales en la motivación de logro aproximación-evitación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 7 (2), 605-626.
- Bisquerra, R. (2009) (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Buendía, L. (1997). *Análisis de la Investigación Educativa*. Granada: Servicio de publicaciones.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 37-50.
- Cerezo, M.T. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1), 97-112-.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1) 35-62.
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, J., Castejón, J., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- DeVellis, R. F. (1991). Scale development: theory and applications, *Sage Publications* 15 (4), 425-426.
- Duda, J.L. y Tappe, M.K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*, (pp. 21-48). Morgantown, WR: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*, 643-691. Nueva York: Wiley.
- Elliott, E., y Dweck, C. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Elliott, E. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

- Elliot, A. y McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Escurra, L.; Delgado, A. Guevara, G.; Torres, M.; Quezada, R.; Morocho, J.; Rivas, G. y Santos, J. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (1), 87-106.
- Gaeta, M, Cavazos, J., Sánchez, A.P., Rosário, P. y Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (1), 16-24.
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., González-Cabanach R. y Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- Garfaella, P. R., Gargallo, L. B. y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revistas de Estudios de Juventud*, 52, 27-36.
- Gehlbach, H. (2006). How changes in students' goal orientations relate to outcomes in social studies. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 358-370.
- Giota, J. (2002). Adolescents' Goal orientations and academic achievement: longterm relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2) 349-371.
- González González, M.<sup>a</sup> T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1). 1-14 págs. Disponible en [http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1_htm.htm)
- González, C., Torregrasa G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87.
- González, R.; Valle, A.; Núñez, J. y González – Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45 -61.
- González- Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, (4), 548-558.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Elliot, A.J., Tauer, J.M. y Carter, S.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316-330.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J. M., Carter, S., y Elliot, A. (2000). Shortterm and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A. y Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.

- Instituto de Evaluación del MEC (INECSE) (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 4 de Mayo de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/nota-pais-esp-ocde-pisa-2012.pdf?documentId=0901e72b8178650d>
- Järvenoja, H. (2010). Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Perum Socialium*, 110. Recuperado de <http://herkules oulu.fi/isbn9789514263309/isbn9789514263309.pdf>
- Kaplan, A. y Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identify formation styles. *Educational Research Review*, 5 (1), 50-67.
- Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 197-213.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, 195-227.
- McCollum, D. y Kajs, L. (2009). A confirmatory Factor Analytic Study of the Goal Orientation Theory of Motivation in Educational Leadership. *Educational Research Quarterly*, 33, (1), 3-17
- Maehr, M.L., y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a schoolwide approach. *Educational Psychologists*, 26 (3 y 4), 399-427.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativa. Disponible en [http://www.falternativas.org/base/download/024f\\_29-07-05\\_11\\_2003.pdf](http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf)
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (757-761)*. A Coruña: Xunta de Galicia.
- Meece, J.L., Bower, B y Burg, S. (2006). Gender and Motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Meece, J.L., y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Mesa, M.C. (2000). Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivo sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural. Tesis doctoral no publicada.
- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MEPSYD) (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo. Madrid: MEPSYD
- Ministerio de Educación (2013). *Datos y Cifras curso escolar 2011/2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.

- Morán, H. (2004). Enfoques de aprendizaje, estrategias e autoconcepto no alunado galego de formación profesional. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Navas, L., Iborra, G. y Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Peiró, C. y Sanchis, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (1), 25-39.
- Pérez Rubio, A. M.<sup>a</sup> (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6 -15.
- Phan, H.P. (2008). Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: Un marco conceptual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16, 6 (3), 571-602.
- Pintrich, P.R. (2000a). Multiples Goals, Multiples Pathways: The role of Goal Orientation in learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- 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 Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- PISA (2012) Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Polanco A. (2005) La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 5, (2) 1-13.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence*. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337 – 347.

- Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J.A. (2000). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 51-71.
- Roeser, R.W., Midgley, C. y Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Saldaña, M. E. (2014). *Orientaciones de meta y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria*. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5919>
- Spera, C. y Wentzel, K.R. (2003). Congruence between students' and teacher's goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 395-413
- Thorkildsen, T.A. y Nicholls, J.G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 179-201.
- Urdan, T., Midgley, C. y Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Valle, A., González-Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 181-192.
- Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J., y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 111-122.
- Valle, A., G. Cabanach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7 (3), 1.073-1.106.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Wentzel, K.R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Winne, P. H., y Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, 653-678.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students motivation, cognition and achievement. *Journal and Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B.J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (267-295). Mahwah, N.J. US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.