



Interamerican Journal of Psychology

ISSN: 0034-9690

rip@ufrgs.br

Sociedad Interamericana de Psicología
Organismo Internacional

Pérez Villalobos, María Victoria; Díaz Mujica, Alejandro; González-Pienda, Julio Antonio; Núñez
Pérez, José Carlos; Rosário, Pedro
Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios
Interamerican Journal of Psychology, vol. 43, núm. 3, 2009, pp. 449-455
Sociedad Interamericana de Psicología
Austin, Organismo Internacional

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios

María Victoria Pérez Villalobos¹

Alejandro Díaz Mujica

Universidad de Concepción, Chile

Julio Antonio González-Pianda

José Carlos Núñez Pérez

Universidad de Oviedo, España

Pedro Rosário

Universidade do Minho, Portugal

Compendio

Actualmente disponemos de gran cantidad de trabajos que muestran la implicación de las metas de estudio en la motivación por estudiar y aprender. Este trabajo analiza la motivación académica y, especialmente, la variable “metas de estudio”. El principal propósito de esta investigación es conocer las características psicométricas de la adaptación de la Escala de Metas de Estudio a la población universitaria chilena. Los participantes son 542 estudiantes chilenos, de distintas facultades universitarias. Los resultados del análisis factorial y de consistencia interna son aceptables en las tres subescalas. Estos resultados fundamentan el uso de la Escala de Metas de Estudio para evaluar la motivación al estudio de alumnas y alumnos universitarios en Chile (CL).

Palabras clave: Motivación; Meta; Estudiante; Universitario; Aprender.

Scale of Goals of Study for University Students

Abstract

At the present time we have great amount of works that show the implication of the goals of study in the motivation to study and to learn. In this paper the academic motivation and, specially, the variable “goals of study” is assess. The principal aim of the present research is know the Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendency’s psicometric characteristics with 542 Chilean university students of different faculties. Results of the factor analysis and the internal consistency are acceptable in three subscales. In conclusion, these results support the use of the Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies to assess the study motivation in university students in Chile (CL).

Keywords: Motivation; Goal; Student; College; Learn.

Motivar a Aprender

Cada vez se observa con mayor detención aquellos factores que diferencian a los estudiantes que tienen éxito académico de aquellos que no lo tienen (Rosário, Núñez, et al., 2005). Se ha estudiado factores como el tiempo dedicado al estudio (Plant, Ericsson, Hill, & Asberg, 2005), la realización de actividades extras (Cheung & Kwok, 1998; Rosário, Mourão, et al., 2005) y la influencia de factores contextuales y ambientales (Pike & Kuh, 2005). También, se ha analizado factores más individuales como las variables de personalidad (Paunonen & Ashton, 2001; Rosário, Salgado, Núñez, González-Pianda, & Valle, 2008), los enfoques de

aprendizaje (Barca, Peralbo, & Brenlla, 2004; Biggs, 2001), las estrategias de aprendizaje (Cano, 2005; Tuckman, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González-Pianda, 2006), y los condicionantes cognitivo-motivacionales del aprendizaje (Díaz, Pérez, González-Pianda, Núñez, & Solar, 2004; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, & González-Pianda, 2004; Suárez, Fernández, & Anaya, 2005; Wolters, 2003).

Existen diferentes aproximaciones que intentan dar cuenta de la implicación del sujeto en el aprendizaje formal. En unas lo central son autodescripciones como el autoconcepto y las atribuciones causales de éxito y fracaso, para otras es el tipo de metas que persiguen los individuos, algunas destacan el ambiente de la clase, otras se centran en los procesos de autorregulación (de La Torre & Godoy, 2004; Lopez & Pereira, 2005; Rosário et al., 2008). Por un lado, se afirma que la motivación y la implicación en el aprendizaje están estrechamente relacionadas con el contexto escolar y familiar (Choi, Bempechat, & Ginsburg, 1994; C.

¹ Dirección: Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Casilla 160-C, Concepción, Chile. E-mail: marperez@udec.cl
Este trabajo corresponde al Proyecto FONDECYT 1080240 “Valoración de un programa de docencia para facilitar el aprendizaje activo y autorregulado”.

Núñez & González-Pumariega 1996; Watkins & Dong, 1994). Por otro, es claro que las habilidades motoras, cognitivas y sociales son relevantes, pero, también lo son las autodescripciones y los procesos afectivos (Miserandino, 1996).

Para el aprendizaje escolar o académico es necesario que los alumnos se encuentren motivados al estudio o, al menos, hacia la resolución de las tareas académicas. Se concede especial relevancia al papel de variables como las expectativas del alumno/a, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas. La idea subyacente es que las cogniciones y los afectos de un aprendiz interactúan con sus metas, y con el valor que otorga al aprendizaje específico. Juntas, estas variables determinan del esfuerzo que esté dispuesto a hacer para lograr el aprendizaje (de La Torre & Godoy, 2004; Gilman & Anderman, 2006; C. Núñez et al., 1998).

La percepción de competencia académica influye positivamente en el rendimiento escolar percibido, en la intención de continuar estudiando y en la satisfacción escolar, esta competencia está determinada por las metas orientadas a la tarea (Castillo, Balaguer, & Duda, 2003).

Desde la teoría de las metas de logro, se observa una relación entre la orientación a metas y el uso de estrategias de aprendizaje. La mayoría de los estudios indica que los estudiantes que optan por metas de aprendizaje o dominio también tienen un comportamiento más adaptativo de estrategias y recursos. Diversas investigaciones muestran una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación en estudiantes universitarios (Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Greene & Miller, 1996) y en estudiantes de etapas educativas anteriores (Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Rosário, Núñez, et al., 2005; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2008; Wolters, 2004; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996).

No obstante los importantes avances de las últimas décadas en la Psicología Educativa, los instrumentos de medida confiables y válidos con que contamos en esta área son insuficientes, puesto que muchas réplicas no logran la esperada coincidencia de resultados y los análisis factoriales exploratorios no siempre entregan estructuras parecidas para distintas muestras (J. Núñez, Martín-Albo, Navarro, & Grijalvo, 2006).

En relación al contexto internacional, el sistema educacional latinoamericano dispone de pocos trabajos empíricos y son escasos los que se han publicado sobre la situación del alumno universitario. Tales carencias del desarrollo en esta área del conocimiento se hacen evidentes al momento de requerirse de conceptos y téc-

nicas para mejorar la calidad de la docencia universitaria. Esto influye en que se mantenga diversas interrogantes sobre los mecanismos explicativos que dan cuenta de los procesos motivacionales del aprendizaje formal, haciendo necesario explorar las características psicométricas de instrumentos de medida en distintos contextos socioeducativos latinoamericanos (J. Núñez et al., 2006).

Para dar cuenta de la motivación por el estudio, se plantea la diferenciación entre tres orientaciones motivacionales del estudio que corresponden a tres tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro (Hayamizu & Weiner, 1991). Si se lograra disponer de un adecuado mecanismo explicativo de la forma en que las metas de estudio, los patrones de atribuciones causales y autoconcepto condicionan el aprendizaje académico, probablemente se podría diseñar intervenciones, desde la perspectiva de los profesores y desde los alumnos, para obtener mejores resultados y lograr un mejor aprovechamiento de los recursos universitarios. En el presente trabajo describimos características del instrumento de medida denominado Escala de Metas Académicas, pretendiendo hacer un aporte al entendimiento de los procesos motivacionales condicionantes del aprendizaje formal en general y del universitario en particular.

Metas de Estudio

Las metas que los estudiantes adoptan y, consecuentemente, sus vivencias de éxito o fracaso en el estudio, dependen de cómo “construyen la realidad” de la clase: los estudiantes de una misma clase pueden diferir en cuanto a la forma de enfocar ciertos hechos y a la interpretación que les dan. Las diferencias individuales en las interpretaciones pueden resultar de las influencias familiares o de tratamientos diferentes del profesor (Ames & Archer, 1988). Las características autopercebidas de habilidad para aprender influirían sobre las metas de estudio que surgen en los alumnos. Así, las metas de aprendizaje se vincularían a creencias acerca de la habilidad como *controlable* e *inestable*, mientras que en las metas orientadas al resultado de la ejecución subyacería la idea de la habilidad como una entidad fija y estable (Dweck, 1986).

Para estudiar las implicaciones motivacionales de las metas académicas, se ha establecido una clasificación de los distintos tipos de metas, diferenciando entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliott & Dweck, 1988), entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el “yo” (Nicholls, 1984), entre metas de tarea y metas de ejecución o rendimiento (Anderman & Midgley, 1997; Maher & Midgley 1991; Middleton & Midgley, 1997), también

entre metas orientadas al dominio y metas orientadas a la ejecución o al rendimiento (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Hayamizu y Weiner (1991) identifican un tipo de metas de aprendizaje (*learning goals*), también denominadas metas de dominio o centradas en la tarea, que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas, y, además, dos tipos de metas de ejecución, una de estas es la tendencia de los estudiantes a aprender en orden a obtener aprobación y la otra evitar rechazo de los demás: (a) metas de rendimiento (*performance goals*), también denominadas metas centradas en el yo, que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros, y (b) metas de evitación del trabajo (*work avoidance goals*), motivación hacia la evitación de esfuerzo y el trabajo escolar.

Las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio, implican la búsqueda del desarrollo y mejoramiento de la capacidad. Las metas de rendimiento, o centradas en el «yo», reflejan antes que el propósito de aprender, el interés de demostrar a los demás la propia capacidad a través de la obtención de valoraciones positivas y evitación de juicios negativos (Rodríguez et al., 2001). La orientación al aprendizaje muestra relaciones positivas con el uso de estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas (Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters et al., 1996). El interés en los estudios y en la adquisición de competencia y control personal serían capaces de asegurar un procesamiento estratégico de la información, una actuación académica autorregulada, y un buen rendimiento académico (Elliot & McGregor, 1999; Greene & Miller, 1996; Wolters et al., 1996).

Aunque en la actualidad suele distinguirse los tres tipos generales, la investigación se ha centrado en los dos primeros tipos: metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Valle, Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, et al., 2008). El nivel más alto en este tipo de metas se asocia con mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo; el nivel más bajo se vincula con menor utilización de estas estrategias (Bråten & Olaussem, 2005; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo, & Radosevich, 2004). Hayamizu y Weiner (1991) sostienen que no necesariamente la meta de aprendizaje es socialmente deseable mientras que la de ejecución sea socialmente indeseable, sin embargo, las metas de evitación del rendimiento suelen estar asociadas con un patrón negativo de creencias motivacionales (Urduan & Schoenfelder, 2006).

Se ha propuesto una teoría integradora de estas dimensiones en tres orientaciones de metas: hacia el procedimiento de ejecución (maestría), hacia el resultado de la ejecución y hacia la evitación de ejecución (Harackiewicz & Elliot, 1993); para cada patrón de

orientación se asocia distintas consecuencias (Elliot & Church, 1997).

Atribuir el fracaso a la falta de habilidad, junto a la tendencia a mirar el trabajo como demasiado difícil, refleja un patrón desadaptativo y es probable que no favorezca la realización del esfuerzo requerido. A la inversa, percibir una covariación entre esfuerzo y éxito, como lo hacen los estudiantes orientados al aprendizaje del procedimiento de ejecución, representa un patrón más adaptativo (Harackiewicz & Elliot, 1993). En estudiantes universitarios se observa un patrón cognitivo en el que se asocia en forma directa metas de aprendizaje, atribuciones causales adecuadas y autoconcepto académico (Díaz, Pérez, González-Pienda, Núñez, & Rosário, 2008).

Las atribuciones a causas internas modificables (esfuerzo) o estables y positivas (autoimagen positiva) constituyen aspectos favorables determinantes en la motivación de aprender (Díaz et al., 2004; Díaz et al., 2008).

Las metas de procedimientos (o de procesos) de ejecución probablemente amplíen no sólo la adquisición de técnicas motoras claves sino también la autopercepciones de progreso, creencias acerca de futuros éxitos y motivación intrínseca para continuar hacia la destreza en el manejo de procedimientos. En cambio, las metas de resultados parecen motivar moderadamente a los estudiantes exitosos a continuar su búsqueda hacia altos niveles de destreza personal. El concepto de metas de procedimientos es similar a lo que Dweck (1986) denominó orientación al aprendizaje (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

Ambiente de Docencia

Una parte muy importante del éxito de un sistema educativo reside en conseguir una mayor motivación en los alumnos (Valle et al., 2006). Desde hace más de una década, extensas evidencias muestran que el aspecto social o medio ambiente de la clase puede fomentar cualquier meta sea de dominio o de ejecución como función de estilo de enseñanza del instructor y la estructura de la clase (Ames, 1992). La clase de tareas, métodos de evaluación y estructura de autoridad que afectan la motivación (Blumenfeld, 1992). Los estudiantes desarrollan mejores estrategias de aprendizaje y están más altamente motivados para el estudio cuando las metas de dominio son destacadas en la clase (Ames & Archer, 1988). La estructura y diseño de tarea, la evaluación de ejecución, comparación entre estudiantes y la autoridad del profesor, todos afectan las metas del aprendiz y, por tanto, su motivación en la clase. Cuando se vive en ambientes donde lo central es la comparación social, los estudiantes tienden a centrarse en su habilidad. Por

contraste, cuando se enfatiza la cooperación, la auto-superación o estándares personales, los estudiantes se focalizan más sobre su esfuerzo y en estrategias orientadas a la tarea (Ames & Archer, 1988). El rendimiento se encuentra explicado por metas de competencia y control, y de adquisición de un buen trabajo futuro (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, et al., 2008).

Dentro del carácter multidimensional de la motivación académica, las razones y los motivos por los que se implican los estudiantes en las tareas y actividades de aprendizaje se engloban dentro de una de las variables más importantes desde el punto de vista motivacional que son las metas académicas (Rodríguez et al., 2001).

En este enfoque socio-cognitivo, las metas de estudio constituyen un aspecto estrechamente involucrado y funcionando como una totalidad con otros como las atribuciones causales y el autoconcepto. No obstante, las conceptualizamos como factores o distinción de agrupaciones, únicamente para plantear un mecanismo explicativo que ayude a dar cuenta del proceso de aprendizaje académico. El propósito del presente trabajo es conocer características de la Escala de Metas Académicas, un instrumento de medida diseñado para evaluar las metas de estudio de estudiantes universitarios.

Método

Diseño

Se aplicó un diseño descriptivo de corte transversal.

Participantes

Los participantes son estudiantes de primer año de carreras universitarias, pertenecientes las facultades de Medicina, Educación e Ingeniería de la Universidad de Concepción, Concepción/CL. La cantidad total de participantes fue de 542 estudiantes (52% hombres y 48% mujeres).

Instrumento de Evaluación

La denominada Escala de Metas de Estudio (EME) es una adaptación, con pequeñas modificaciones, del Cuestionario de Metas Académicas (Valle, 1997; Valle et al., 1997), éste último es traducción del *Questionnaire to Measure achievement Goal Tendencies* de Hayamizu y Weiner (1991). Consiste en 20 afirmaciones planteadas para explorar el tipo de metas de los estudiantes para su comportamiento de estudiar; se contestan usando una escala de alternativas tipo Likert. Tiene por objetivo evaluar tres orientaciones motivacionales: (a) metas de aprender o de aprendizaje, (b) metas de refuerzo social y (c) metas de logro (principalmente de notas). Su utilidad ha sido mostrada en diversos trabajos con estudiantes universitarios (Díaz et al., 2008).

Los coeficientes de fiabilidad informados por sus autores, Hayamizu y Weiner (1991), son los siguientes, para metas de aprender ($\alpha=0,89$), para metas de refuerzo social ($\alpha=0,78$) y para metas de logro ($\alpha=0,71$). En investigación con estudiantes universitarios españoles se encontró tres factores (metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro) (Valle, 1997; Valle et al., 1997); en estos trabajos se agrega que la escala muestra suficiente validez de constructo para sostener la estructura de tres factores planteada en los estudios originales de Hayamizu y Weiner (1991). Por su parte, Valle et al. (1997) informan que los coeficientes de fiabilidad son para metas de aprender: 0,87, para metas de refuerzo social: 0,87 y para metas de logro: 0,87.

A diferencia de las versiones anteriores, esta tiene un formato para mujeres y otro para hombres. En la versión para género femenino se cambian los adjetivos empleados en 4 ítems (curiosa por /curioso, elogiada por elogiado, valorada por valorado y orgullosa por orgulloso), haciéndolos pertinentes al género de la persona que responde.

Procedimiento

La participación fue voluntaria. Todos firmaron una carta de consentimiento informado en la que se indica la confidencialidad en el manejo de las respuestas individuales y se informa sobre la libertad de retirarse en cualquier momento del estudio. El tiempo de aplicación en cada grupo ocupó entre 8 y 15 minutos. La aplicación fue realizada en situaciones grupales en las salas de clases habituales de los grupos-cursos, conformados por entre 35 y 80 estudiantes.

Análisis Estadísticos

El análisis de la estructura factorial de la escala ha sido estudiada mediante Análisis Factoriales Exploratorios (AFE). La consistencia interna de la escala y subescalas se ha calculado mediante el alpha de Cronbach. Previo a estos análisis, se ha examinado la normalidad de la distribución de las puntuaciones de los 20 ítems de la escala.

Resultados

En el aspecto formal, se observó que las características de los ítems (afirmaciones simples y de breve extensión) posibilitan una aplicación sencilla en un lapso que varía entre 6 y 10 minutos, las y los participantes expresaron no haber tenido dificultades para responderlo. Aun cuando la participación fue voluntaria, no hubo estudiantes que se negaran a responder. Esto nos hace suponer que las y los participantes se sintieron motivados por el contenido del cuestionario lo que les puede haber facilitado su concentración para responder.

Tabla 1
Solución Factorial

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
<i>Metas de aprendizaje</i>			
Para mí es interesante resolver problemas.	,75	—	—
Me gusta ver cómo voy avanzando.	,75	—	—
Me gusta conocer muchas cosas.	,77	—	—
Me gusta el desafío que plantean los problemas o tareas difíciles.	,79	—	—
Me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.	,63	—	—
Soy muy curiosa.	,68	—	—
Me gusta usar la cabeza (mis conocimientos).	,70	—	—
Me siento muy bien cuando resuelvo problemas o tareas difíciles.	,69	—	—
<i>Metas de refuerzo social</i>			
Quiero ser elogiada por mis padres y profesores.	—	,80	—
Quiero ser valorada por mis amigos.	—	,79	—
No quiero que mis compañeros se burlen de mí.	—	,78	—
No quiero que mis profesores me critiquen.	—	,77	—
Quiero que la gente vea lo inteligente que soy.	—	,72	—
Deseo obtener mejores notas que mis compañeros.	—	,67	—
<i>Metas de logro</i>			
Quiero obtener buenas notas.	—	—	,74
Quiero sentirme orgullosa de obtener buenas notas.	—	—	,72
No quiero fracasar en los exámenes finales.	—	—	,75
Quiero terminar bien la carrera.	—	—	,74
Quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.	—	—	,66
Quiero conseguir una buena posición social en el futuro.	—	—	,49

**Estructura Factorial de EME
(Validez de Constructo)**

El análisis factorial realizado tuvo como finalidad reducir los 20 reactivos o afirmaciones del cuestionario a tres agrupaciones o factores que admitiesen una interpretación clara y tuviesen un sentido preciso. En la tabla puede apreciarse que la solución factorial encontrada es de tres factores. Estos explican en conjunto el 51% de la varianza total, lo que puede interpretarse como un porcentaje aceptable. El primer factor es identificado como metas de aprendizaje, el segundo factor como metas de refuerzo social y el tercero como metas de logro.

Consistencia Interna de EME (Fiabilidad)

Los resultados de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala son de 0.83 para la escala total. Para la subescala de metas de aprendizaje el alpha es 0,83. En la subescala de metas de refuerzo social el alpha es 0,86. Para la subescala metas de logro el alpha es 0,77. Coincidentemente con los datos aportados por los otros estudios (Valle, 1997; Valle et al., 1997), estos valores son indicadores de que el instrumento tiene una fiabilidad bastante aceptable.

Conclusiones

En el presente trabajo, la Escala de Metas de Estudio se acerca a la especificación original del modelo del instrumento de medida denominado *Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies*. Los resultados revelan que, en general, alcanza unos niveles adecuados de validez y de fiabilidad en consonancia con los resultados de la versión original (Hayamizu & Weiner, 1991; Valle, 1997; Valle et al., 1997).

En el aspecto de la consistencia interna, el índice obtenido ($\alpha=0,83$) es concordante con los coeficientes de fiabilidad informados por los otros autores.

En lo que respecta a la validez de constructo, la agrupación en tres factores es consistente con los informes de las investigaciones anteriores: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro. Esta estructura ofrece índices de ajuste similares a los encontrados en las validaciones anteriores.

Estos resultados permiten afirmar que la escala presenta adecuada validez de constructo para sostener la existencia de los tres tipos de metas en que se fundamenta teóricamente. Por otro lado, nuestros resultados son discordantes con la clásica distinción entre una

motivación intrínseca o de aprendizaje, y una extrínseca de refuerzo social y logro. El ajuste del modelo observado en el presente estudio es más cercano al expuesto en la validación española (Valle, 1997; Valle et al., 1997) que al de la validación en lengua inglesa (Hayamizu & Weiner, 1991), lo que puede atribuirse al hecho de que ambas muestras son hispanohablantes, y en función de variables de tipo cultural y social.

Se concluye que la escala tiene suficiente consistencia interna y adecuada validez de constructo para explorar metas de estudio teniendo como base una estructura de tres factores: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro. Para lograr un mayor conocimiento de las características psicométricas de EME es recomendable aumentar y diversificar la representatividad de los participantes.

Consideramos que este instrumento de medida puede ser un aporte para profundizar en la influencia que ejercen estos factores en la motivación y el estudio dependiendo de su interacción con aspectos individuales (autoconcepto, atribuciones causales, estrategias). Ello permitirá avanzar en el conocimiento de las condiciones que se debería dar para la realización de un mejor aprendizaje y de cómo manejarlas instruccionalmente (Ames, 1992; González-Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez, & Núñez, 1999; Nicholls, 1984; Valle et al., 2006). En particular, puede ser útil en los trabajos orientados a desarrollar las potencialidades de los estudiantes para superar las nuevas exigencias y dificultades que surgen al ingresar a la vida universitaria.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269-298.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. *Psicothema, 16*, 94-103.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education, 42*, 221-237.
- Blumenfeld, P. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*, 272-281.
- Bråten, I., & Olaussen, B. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 359-396.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 203-221.
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema, 15*, 75-81.
- Cheung, C., & Kwok, S. (1998). Activities and academic achievement among college students. *The Journal of Genetic Psychology, 159*, 147-162.
- Choi, Y., Bempechat, J., & Ginsburg, H. (1994). Educational socialization in Korean American children: A longitudinal study [Special issue]. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 313-318.
- de La Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología, 38*, 217-224.
- Díaz, A., Pérez, V., González-Piendea, J. A., Núñez, C., & Rosário, P. (2008). *Patrones atribucionales, metas de estudio, autoconcepto académico y desempeño en estudiantes universitarios*. Paper presented at the meeting of the Actas VIII Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Lima, Peru.
- Díaz, A., Pérez, V., González-Piendea, J. A., Núñez, C., & Solar, M. (2004). Atribuciones causales y autoconcepto académico en estudiantes universitarios. *Paideia, 36*, 77-93.
- Dweck, C. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliott, A., & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628-644.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Gilman, R., & Anderman, E. (2006). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue. *Journal of School Psychology, 44*, 325-329.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema, 11*(2).
- Greene, B., & Miller, R. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Harackiewicz, J., & Elliot, A. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 904-915.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education, 59*, 226-234.
- Lopez, M., & Pereira, Z. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicología, 39*, 355-368.
- Maher, M., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist, 26*, 399-427.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Núñez, C., & González-Pumariaga, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. In J. A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González-Cabanach, & A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción: Vol. 2. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (pp. 33-64). Barcelona, España: EUB.
- Núñez, C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariaga, S., Roces, C., Álvarez, L., et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, *10*, 97-109.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., & Grijalvo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, *40*, 391-398.
- Paunonen, S., & Ashton, M. (2001). Big five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, *35*, 78-90.
- Pike, G., & Kuh, G. (2005). A typology of student engagement for American colleges and universities. *Research in Higher Education*, *46*, 185-209.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 544-555.
- Plant, E., Ericsson, K., Hill, L., & Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *30*, 96-116.
- Radosevich, D., Vaidyanathan, V., Yeo, S., & Radosevich, D. (2004). Relating goal orientation to self-regulating processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, *29*, 207-229.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C., & González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, *13*, 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, C., & González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del *self-handicapping* y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, *16*, 625-631.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., et al. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, *10*, 343-351.
- Rosário, P., Núñez, C., González-Pienda, J. A., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del "modelo 3P" de J. Biggs. *Psicothema*, *17*, 20-30.
- Rosário, P., Salgado, A., Núñez, C., González-Pienda, J. A., & Valle, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, *20*, 563-570.
- Suárez, J., Fernández, A., & Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, *338*, 295-306.
- Tuckman, B. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, *44*, 430-437.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, *44*, 331-349.
- Valle, A. (1997). *Determinantes cognitivo motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Unpublished doctoral dissertation, Universidade da Coruña, España.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, C., & González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, *18*, 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, C., González-Pienda, J. A., & Rosário (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, *11*, 31-40.
- Valle, A., González C. R., Cuevas, L., Rodríguez, S., Baspino, M., & Núñez, J. C. (1997). El C.M.A. (Cuestionario de Metas académicas): un instrumento para la evaluación de las metas de estudio de los estudiantes universitarios. In *Actas del I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación* (pp. 361-371). Coimbra, Portugal: APPOINT.
- Valle, A., Núñez, C., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., et al. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, *20*, 724-731.
- Valle, A., Núñez, C., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *40*, 111-122.
- Watkins, D., & Dong, Q. (1994). Assessing the self-esteem of Chinese school children. *Educational Psychology*, *14*, 129-137.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, *38*, 189-205.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 236-250.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, *8*, 211-238.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 29-36.

Received 09/11/2008
Accepted 20/04/2009

María Victoria Pérez Villalobos. Universidad de Concepción, Chile.
Alejandro Díaz Mujica. Universidad de Concepción, Chile.
Julio Antonio González-Pienda. Universidad de Oviedo, España.
José Carlos Núñez Pérez. Universidad de Oviedo, España.
Pedro Rosário. Universidade do Minho, Portugal