

LAS METAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESO EN LA CLASE DE MÚSICA

Academic goals of secondary education students in the musical class

Leandro Navas Martínez

Universidad de Alicante

Germán Iborra Muñiz

IES “Virgen del Remedio” de Alicante

Gonzalo Sampascual Maicas

UNED de Madrid

Resumen

Este trabajo se fundamenta en la teoría de orientación de meta. El objetivo es identificar las metas académicas que persiguen los alumnos en la clase de Música y estudiar si coinciden estas metas con las obtenidas en otras investigaciones en las que no se concreta la materia de estudio. La muestra la componen 397 alumnos (179 chicos y 218 chicas), que contestaron el Cuestionario de Metas (Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989). Los resultados indican que los alumnos afrontan las situaciones de aprendizaje con tres tipos de metas que coinciden con las obtenidas en otros campos distintos.

Palabras Clave: *Orientaciones de meta, metas académicas, motivación.*

Abstract

This work is based on the theory of goal orientations. The objective is to identify the goals our students pursue in the context of Musical class. On the second hand, we have studied if the academic goals of Musical students coincide with the general goals obtained in other studies. The sample is composed by 397 students (179 boys and 218 girls). All students answered the Questionnaire of Goals (Hayamizu, Ito and Yohiazaki, 1989). Our results show that students face up to the learning situations with three types of goals that coincide with those obtained in other different fields.

Key words: *Goal orientations, academic goals, motivation.*

Correspondencia: Leandro Navas. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. Apartado 99. 03080 – Alicante. E-mail: Leandro.Navas@ua.es

Introducción

El área de Música de la ESO tiene algunas características propias que, sin duda, la hacen diferente de las demás áreas y le confieren rasgos singulares que van desde la relativa juventud de esta asignatura dentro del currículo (apenas llega a los 20 años de existencia) hasta la poca consideración o importancia que le asignan una parte de los alumnos y de sus padres. En todo caso, la poca carga lectiva semanal y el hecho de que no figure en todos los cursos como materia obligatoria (sólo lo es en 2º y en 3º) no contribuyen a consolidar estas enseñanzas como básicas o importantes.

Los alumnos viven rodeados de música, gozan con la música e incluso se relacionan, en muchas ocasiones, gracias a la música. Y este hecho no debe ser descuidado por los docentes, ya que, a partir de los gustos musicales de los alumnos o, al menos, apoyándonos en ellos, podemos intentar mejorar su motivación y su rendimiento. Para ello, es necesario conocer sus metas académicas en clase de Música, de manera que exista la máxima coordinación posible entre sus metas y los objetivos de la programación porque, a partir de ese conocimiento, los docentes podrán mejorar sus enseñanzas e innovar con nuevos métodos didácticos que aumenten el interés y la motivación del alumnado, al que, generalmente, le gusta la música pero, a veces, choca con un área que no cumple con sus expectativas.

Si, por otra parte, tenemos en cuenta que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación y la gran importancia que tiene esta variable para explicar el rendimiento de los alumnos (Alonso, 1992; González, 2005; Maerh y Meyer, 1997; McInermey, Marsh y Yeung, 2003; Pintrich y Schunk, 2006; Sampascual, 2004; Weiner, 1992, 1995), podemos derivar el interés que tiene investigar acerca de la motivación del alumnado por la Música.

Son muchos los modelos y teorías de la motivación que aportan fundamentación conceptual y datos empíricos sobre la importancia de esta variable. De todas ellas, hemos seleccionado la teoría de las orientaciones de meta y, en concreto, la de las metas académicas que persiguen los alumnos.

Cuando hablamos de metas no aludimos a rasgos de personalidad en sentido clásico. Nos referimos a parte de una red de conexiones entre los aspectos diferentes de los objetivos que se persiguen, así como a las estrategias y a los medios para obtenerlos o, también, al eslabón cognitivo entre las conductas específicas y los motivos generales (Shah y Kruglanski, 2000), con una cierta estabilidad en los sujetos (Seifert, 1996). Dicho en otros términos, las metas aluden a *los propósitos de los individuos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro* (Pintrich y Schunk, 2006, pág. 209).

Hay estudios que demuestran que los tipos de metas se manifiestan como formas diferentes de aproximarse a la realización de tareas de aprendizaje, de percibir la propia capacidad, de emplear estrategias cognitivas y, en suma, de estar motivado (Alonso, 2005; Brophy, 2005; Giota, 2006; González, Torregrosa y Navas, 2002; Grant y Dweck, 2003; Kumar, 2006; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006; Valle y Gómez, 1997; Wolters, 2004). Sin embargo, a la hora de intentar una categorización de los distintos

tipos de metas, surge un problema debido a la diversidad de taxonomías que se derivan de los diferentes modelos (De la Fuente, 2002).

Los modelos normativos de metas sostienen que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta que asuman y establecen diferentes tipos: sociales y académicas. Las metas sociales se refieren a las razones de orden social (Wentzel, 1996; Wentzel, 1998; Wentzel y Wigfield, 1998) que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica (sentirse miembros de un grupo, ayudar o recibir ayuda de otros, tener amigos, relacionarse con lo demás, etc.). Y las metas académicas aluden a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula: dominar o realizar la tarea, demostrar su habilidad y tener buen rendimiento y buenos resultados (Ames, 1992; Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b; Pintrich y Shunk, 1996; Urdan, 1997), obtener juicios positivos acerca de su habilidad desde el punto de vista normativo y comparativo con respecto a los otros (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1993), preservar la propia imagen o, incluso, liberarse de la tarea percibida como impuesta (Alonso, 1992, 1995).

Dentro de la aproximación a las metas académicas, Dweck y Elliot (1983) y Dweck (1986) se centraron, inicialmente, en el patrón de conducta de logro adaptativa de algunos sujetos y en el de los que muestran indefensión ante los obstáculos que se les presentan. Se describen dos tipos de conducta: la de los sujetos que parecen disfrutar con los retos o los desafíos, que se motivan ante ellos y persisten en el aprendizaje y, por otro, el comportamiento que presentan los sujetos que, ante posibles desafíos o nuevos retos, muestran una conducta de evitación y de baja persistencia en la realización de la tarea propuesta, prestando más atención a la experiencia negativa que han podido tener en situaciones similares de desafío y a la baja autoestima que les produce tener que afrontar estos obstáculos. En coherencia con esto, se consideró, inicialmente, la existencia de dos tipos de metas: de aprendizaje y de ejecución. Las primeras, que se caracterizan por un interés por la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, orientan al sujeto hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia una búsqueda de lo que suponga un desafío. Las segundas se caracterizan por un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la propia capacidad y están relacionadas con un patrón motivacional de indefensión.

En trabajos posteriores, como los de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), Hayamizu y Weiner (1991), Núñez y González-Pienda (1994), Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariaga y García (1995), Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000), González, Navas y Torregrosa (2000), se distinguen tres tipos de metas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro. Las metas de aprendizaje se caracterizan por dominar la tarea, por adquirir nuevos conocimientos y por desarrollar nuevas habilidades. Las metas de refuerzo social se caracterizan por querer obtener la aprobación social y por evitar el rechazo de los otros (padres, profesores, compañeros, etc.). Y las metas de logro se caracterizan por el deseo de obtener buenos resultados en los exámenes y poder, de ese modo, seguir avanzando en los estudios.

Si las metas académicas pueden promover que los alumnos traten de alcanzar diferentes objetivos en la situación escolar o académica (aprender, refuerzo social o buenos resultados), cabe plantearse, en las clases de Música, qué tipo de metas persiguen los alumnos y si éstas encajan dentro de los tipos que se obtienen, con carácter general, en los estudios mencionados anteriormente. Junto a ello, y teniendo en cuenta que la Música ha de ser cursada obligatoriamente en 2º y 3º curso de la ESO, y que, por el contrario, en 4º curso es un área optativa, puede resultar de interés indagar acerca de si las metas del alumnado difieren en función del carácter obligado u optativo de la misma.

Método

Objetivo general

Indagar sobre las metas académicas del alumnado, como variable motivacional de interés en el área de Música.

Y se persigue contrastar las siguientes

Hipótesis

Primera: En el contexto de la clase de Música existen en los alumnos de la ESO tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro.

Segunda: Hay diferencias entre las metas académicas de los alumnos de 2º y 3º de la ESO respecto a los de 4º dado el diferente carácter que tiene la asignatura para ellos (obligatoria u optativa).

Participantes

Han participado un total de 397 alumnos ($n = 397$). La selección de los participantes se lleva a cabo por muestreo aleatorio simple. El 55 % (218) son chicas y el 45 % (179) son chicos, que estudian en diferentes institutos públicos de la ciudad de Alicante. Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años (*Edad media* = 14,56; $\hat{U} = 1,07$). El 27,7 % estudia 2º de ESO, el 55,4 % estudia 3º de ESO y el 16,9 % restante corresponde a 4º.

Instrumentos

El cuestionario de metas de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), adaptado por Hayamizu y Weiner (1991) y traducido al castellano por González et al. (2000), tiene 20 ítems que ofrecen una serie de razones por las que se estudia y se ha de indicar, en una escala tipo Likert graduada del 1 al 5, los motivos por los cuales se estudia. El 1 significa nunca y el 5 siempre. El cuestionario ofrece una fiabilidad (consistencia interna · de Cronbach) entre el 0,82 y 0,89.

VARIABLES

Las variables consideradas son las siguientes:

a) Tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro.

b) Carácter del área: optativa y obligatoria.

Procedimiento

El cuestionario se administró a diferentes grupos de 2º, 3º y 4º de los institutos seleccionados. Fue respondido de forma voluntaria en el contexto de aula habitual, tras advertir expresamente a los alumnos que las respuestas no tendrían consecuencias sobre sus calificaciones escolares y se les solicitó la máxima sinceridad.

Diseño

El diseño, toda vez que no hay una manipulación intencional de las variables, se ajusta a las características de los diseños correlacionales básicos.

Análisis de los datos

Los datos se someten a análisis factoriales (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax), correlacionales (r de Pearson) y de diferencias de medias para grupos independientes (prueba t de Student). Se emplea para ello el paquete estadístico de programas SPSS (versión 12.0).

Resultados

Con las respuestas de los sujetos al cuestionario de metas, se lleva a cabo un análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax. El valor de p asociado al estadístico Ji cuadrado en la prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativo ($X^2_{(190)} = 3884,307$; $p < 0,001$), lo que nos permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones sea nula.

La rotación converge en cinco iteraciones y se obtienen tres factores que dan cuenta del 58,77 % de la varianza. En el primer factor presentan las mayores cargas factoriales los elementos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, que expresan razones como “estudio porque es interesante resolver problemas”, “estudio porque deseo saber cosas nuevas”, “estudio porque siento curiosidad” o “estudio porque me gusta emplear mi cabeza”, y que hacen referencia al interés por aprender como un camino para mejorar la propia competencia y aumentar las habilidades, es decir, son metas de aprendizaje. Por eso, denominamos a este factor “meta de aprendizaje”. Explica el 21,56 % de la varianza y tiene una fiabilidad, consistencia interna, $\alpha = 0,87$.

En el segundo factor presentan las mayores cargas factoriales los elementos del 15 al 20 que expresan ideas relacionadas con sacar buenas notas, no suspender o tener en el futuro un buen trabajo que se relacionan con metas de rendimiento o de logro. Por esto, a este factor, que explica el 20,66 % de la varianza, lo hemos denominado “meta de logro”. El coeficiente de consistencia interna es $\alpha = 0,89$.

Los elementos 10 al 14 presentan las mayores cargas factoriales en el tercer factor y el elemento 9, que satura también en el segundo factor, se incorpora a éste por ser más coherente desde el punto de vista teórico. Explica el 16,54 % de la varianza y se relaciona con ideas como “quiero ser elogiado por mis padres y profesores”, “quiero llamar la atención de mis amigos” o “quiero que los demás vean lo listo que soy” por lo que lo hemos denominado “meta de refuerzo social”. El índice de fiabilidad es $\alpha = 0,82$.

En la tabla 1 se muestra la matriz de componentes rotados en la que se han suprimido los valores inferiores a 0,30 para una interpretación más rápida y fácil.

Tabla 1. Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (método Varimax).

ELEMENTOS	FACTORES		
	I	II	III
1.Estudio porque es interesante resolver problemas	0,680		
2.Estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado	0,793		
3.Estudio porque deseo saber cosas nuevas	0,744		
4.Estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles	0,709		
5.Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	0,606		
6.Estudio porque siento curiosidad	0,653		
7.Estudio porque me gusta emplear mi cabeza	0,741		
8.Estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil	0,645		
9.Estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores		0,404	0,369
10.Estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos			0,794
11.Estudio porque no quiero que mis amigos se burlen de mi			0,799
12.Estudio porque no quiero que el profesor me tenga aversión			0,736
13.Estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy			0,821
14.Estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis amigos			0,716
15.Estudio porque quiero sacar buenas notas		0,804	
16.Estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas		0,777	
17.Estudio porque no quiero suspender os exámenes finales		0,761	
18.Estudio porque quiero realizar estudios superiores		0,693	
19.Estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo		0,843	
20.Estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro		0,774	

Factor I: Metas de aprendizaje; Factor II: Metas de logro; Factor III: Metas de refuerzo social

A tenor de estos resultados se calculan las variables meta de aprendizaje, meta de logro y meta de refuerzo social, sumando en cada caso las puntuaciones de los elementos que componen cada uno de los factores mencionados. Los estadísticos descriptivos de estas variables (de tendencia central y de dispersión) se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio.

	<i>M</i>	<i>Md</i>	σ	<i>V</i>
Meta de aprendizaje	22,99	23	6,89	47,51
Meta de refuerzo social	13,08	12	5,38	28,97
Meta de logro	24,99	27	5,48	30,07

M = Media; Md = Mediana; σ = Desviación estándar; V = Varianza

Como se aprecia en la tabla 3, en la que se ofrece la matriz de correlaciones bivariadas (*r* de Pearson), las correlaciones entre las variables son positivas y estadísticamente significativas. Esto viene a indicar que hay cierto grado de asociación, de relación o de dependencia entre ellas. Llama la atención la magnitud del coeficiente entre meta de aprendizaje y meta de refuerzo social ($r = 0,467$), lo que se puede interpretar en el sentido de que aprender y obtener refuerzo social son metas que los alumnos persiguen asociadas.

Tabla 3. Matriz de correlaciones.

	M. Aprendizaje	M. R. Social	M. Logro
M. Aprendizaje	1	0,467**	0,376**
M. R. Social	-	1	0,259**
M. Logro	-	-	1

** : $p < 0,001$

Para realizar el contraste de medias, los diferentes tipos de metas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social) se consideran como variables agrupadas y como variable de agrupamiento el carácter del área, es decir, que la Música sea obligatoria u optativa. La prueba de Levene para la igualdad de las varianzas da como resultado estadísticos F asociados a probabilidades que no superan el criterio de significación estadística en meta de aprendizaje y en meta de logro ($p = 0,789$ y $p = 0,263$), mientras que F es estadísticamente significativo en meta de refuerzo social ($p = 0,001$). En consecuencia, para meta de aprendizaje y meta de logro se asume la igualdad de las varianzas y para meta de refuerzo social se asume que las varianzas son diferentes. En la tabla IV se resumen el contraste de medias en cada una de estas variables según el carácter optativo u obligatorio del área.

Tabla 4. Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado con Música obligatoria y el alumnado con Música optativa en los tres tipos de metas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social).

Variabes		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>
Metas de aprendizaje	Obligatoria	330	23,57	3,764	395	0,000
	Optativa	67	20,15			
Metas de logro	Obligatoria	330	25,16	1,382	395	0,168
	Optativa	67	24,15			
Metas de refuerzo social	Obligatoria	330	13,35	2,996	137,06	0,003
	Optativa	67	11,72			

En la mencionada tabla puede verse que la puntuación media del alumnado que cursa obligatoriamente el área es superior a la puntuación media de los estudiantes que la escogen como optativa en metas de aprendizaje (23,57 frente a 20,15) y en metas de refuerzo social (13,35 frente a 11,72). En ambos casos, los valores de t se asocian con probabilidades que superan el criterio de significación estadística ($p < 0,003$). Respecto a la meta de logro, no hay diferencias estadísticamente significativas.

Discusión

Nuestra hipótesis inicial partía de que en los contextos de la clase de Música, existen tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de logro y de refuerzo social. Los resultados obtenidos, permiten confirmar esta primera hipótesis planteada. Así, comprobamos la coincidencia de las metas de los alumnos de Música con los tres tipos de metas para los aprendizajes académicos obtenidas en las investigaciones realizadas en otro contextos, como las de Hayamizu et al. (1989), Hayamizu y

Weiner (1991), González et al. (2002), Núñez y González-Pienda (1994), Núñez et al. (1995), Valle et al. (2000) y Navas, González y Torregrosa (2002).

También nos planteábamos si existían diferencias en las metas de los alumnos que cursan el área de Música como obligatoria y los que la cursan como optativa. Una vez analizados los datos comprobamos que los alumnos que estudian el área de Música obligatoriamente tienen una puntuación superior en metas de aprendizaje y de refuerzo social que los alumnos que estudian esta área de forma optativa. Estos resultados son, cuando menos, curiosos puesto que llama la atención que se obtenga una puntuación superior en las metas académicas cuando el área es impuesta y, sin embargo, sea inferior en el caso de la optatividad, donde el alumno puede elegir el área de Música entre otras cinco áreas más.

El área de Música en la ESO tiene una característica que, de alguna manera, la hace diferente a la mayoría de áreas de este nivel educativo, su practicidad. El hecho de que los contenidos teóricos pasen a un segundo plano, influye de manera notable en los resultados académicos de los alumnos y en la aceptación que tiene este área entre los mismos. Por otra parte, las puntuaciones de las metas de aprendizaje y de refuerzo social de los alumnos de 2º y 3º de la ESO superan significativamente a las metas de los alumnos de 4º, lo que demuestra la desmotivación de éstos en un área que ellos han elegido entre otras opciones posibles, estando más preocupados en terminar la Educación Obligatoria y en obtener buenos resultados que en aumentar su competencia o en desarrollar nuevas habilidades.

Estos resultados pueden suponer un paso previo para diseñar programas de intervención motivacional en el área de Música y ésta es la implicación práctica a derivar: aunque la materia sea optativa debe incrementarse la motivación para aprenderla.

Ejerciendo la autocrítica, a este trabajo se le pueden achacar las limitaciones propias de las técnicas de recogida de datos a partir de autoinformes, ya que los sujetos pueden responder en función de lo que es socialmente deseable más que en función de lo que realmente piensan. Por otra parte, si la motivación es un constructo multidimensional debería ampliarse el número de variables en coherencia con esa multitud de dimensiones que la componen. En este sentido habría que considerar las aportaciones de la teoría multidimensional de metas que asume nuevos planteamientos, avalados por la evidencia empírica (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Pintrich, 2000b) y defiende que los alumnos pueden tener metas múltiples y flexibles en las situaciones reales de aula y que las metas de aprendizaje y las metas sociales se relacionan a la hora de explicar la motivación en situaciones de aprendizaje (Gong, 2003; Gong y Chang, 2007; Linnenbrink, 2005; Wentzel, 2000). Ciertamente, los resultados de los análisis correlacionales realizados indican que existe cierto grado de relación positiva entre los tres tipos de metas y, por tanto, no son independientes entre sí. Y finalmente, al emplear una metodología correlacional las relaciones de tipo causal no pueden establecerse. Estas limitaciones podrían soslayarse, en investigaciones futuras, teniendo en cuenta un mayor número de variables, además de las metas académicas, y empleando estrategias de análisis multivariante que con datos correlacionales permiten establecer relaciones de causa-efecto tales como el análisis confirmatorio con ecuaciones estructurales.

Conclusiones

En resumen, de todo lo anteriormente expuesto se pueden extraer las siguientes conclusiones de interés:

a) Los alumnos de la ESO en el área de Música, afrontan las situaciones de aprendizaje con tres tipos de metas académicas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social) que coinciden con las obtenidas en otros contextos distintos.

b) Los alumnos de la ESO que cursan el área de Música como obligatoria, obtienen una puntuación superior en metas de aprendizaje y de refuerzo social que los que cursan el área como optativa.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72-84.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Giota, J. (2006). Why am I in school? Relationships between adolescents' goal orientation, academic achievement and self-evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 441-461.
- Gong, Y. (2003). Goal orientation and cross-cultural adjustment: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 297-305.

- Gong, Y. y Chang, S. (2007). The relationships of cross-cultural adjustment with dispositional learning orientation and goal setting: A longitudinal analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (1), 19-25.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, C., Navas, L. y Torregrosa, G. (2000). Las metas en situación de aprendizaje: Un análisis en Primaria y Secundaria Obligatoria. En E. Marchena y C. Alcalde (Coords.), *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza (vol. II)* (pp. 744-748). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- González, C., Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (1), 69-87.
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-543.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivacional process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31 (3), 253-279.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 374-386.
- Maehr, M. L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 399-427.
- McInerney, D.M., Marsh, H.W. y Yeung, A.S. (2003). Toward a hierarchical model of school motivation. *Journal of Applied Measurement*, 4 (4), 335-357.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 553-564.

- Núñez, J. C. y González-Pienda J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariaga, S. y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiples Goals, multiples pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación. (Orig. 2002).
- Sampascual, G. (2004). *Psicología de la Educación. Tomo I* (2ª ed. Rev.). Madrid: UNED.
- Seifert, T. L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: Comparison of two methodologies. *British Journal of educational Psychology*, 66 (1), 73-82.
- Shah, J. y Kruglanski, A. (2000). Aspects of goals networks: Implications for self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeider (Eds.), *Hadbook of self-regulation: Theory, research, and aplications* (pp. 85-110). San Diego, CA: Academic Press.
- Skaalvik, E. M. (1993). Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies. *Scandinavian Journal of Education Research*, 37, 305-315.
- Urdu, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (2), 165-191.
- Valle, A., 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., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A. y Gómez, M. L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Mataphors, teories and research*. California: Sage Publications.

- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. Nueva York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1996). Motivation in context: Social relationships and achievement in middle school. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Nueva York: Cambridge University Press.
- 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 it that I'm trying to achieve?. Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- 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.

Leandro Navas Martínez. Maestro. Doctor en Psicología por la UNED. Catedrático E.U. de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Sus líneas de investigación giran en torno a la motivación, la evaluación educativa y de programas educativos. Ha dirigido y participado en varios proyectos del CIDE, de I+D o del Ayuntamiento de Alicante, fruto de los cuales hay artículos publicados en la Revista de Psicología Social, RPGA, REOP, etc.

Germán Iborra Muñiz. Licenciado en Derecho por la Universidad de Alicante. Profesor de Piano por el Conservatorio Superior de Música de Alicante. Profesor de Educación Secundaria del IES Virgen del Remedio, Alicante. Obtiene el Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica de la Universidad de Alicante. En la actualidad está realizando el trabajo de investigación de su Tesis Doctoral.

Gonzalo Sampascual Maicas. Maestro. Licenciado en Pedagogía y en Psicología. Doctor en Pedagogía. Catedrático de Instituto de Enseñanza Media y Catedrático de E.U. en escuelas universitarias de formación del profesorado, desde 1986 es Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la UNED. Autor de trabajos de investigación (CIDE, I+D, etc.) y ha publicado diversos libros y artículos sobre materias relacionadas con los aspectos psicológicos de la educación.

Fecha de recepción 29/03/2007

Fecha de aceptación: 02/06/2007