

Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar

Academic goals of high and low academic achievers in mandatory Secondary Education and optional advanced Secondary Education

Alfonso Barca Lozano

Manuel Peralbo Uzquiano

Ana Porto Riobo

José Luis Marcos Malmierca

Juan Carlos Brenlla Blanco

Universidade da A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. A Coruña, España.

Resumen

En la actualidad buena parte de la comunidad científica describe la motivación académica basándose en *las metas que persigue el sujeto*, en cuanto que, según diferentes autores, significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales, también denominadas objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad.

El objetivo de este trabajo es analizar los tipos de metas académicas del alumnado de Educación Secundaria y conocer su capacidad predictiva en el rendimiento escolar, teniendo en cuenta los grupos de alumnos de rendimiento de nivel alto y bajo. Se busca, en definitiva, descubrir posibles determinantes e indicadores que puedan dar información sobre metas académicas que afectan al rendimiento de una forma diferencial. La muestra es de 2.778 alumnos, representativa de la Comunidad Autónoma de Galicia (57% mujeres

y 43% hombres), extraída de 15 centros escolares públicos y privados, en contextos socioeconómicos y culturales de tipo medio. Los resultados contrastan las hipótesis básicas de este trabajo en la línea de conocer los determinantes del rendimiento escolar derivados de las metas académicas.

En concreto, los resultados indican que las metas académicas mantienen una incidencia significativa sobre el rendimiento académico, especialmente las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento/logro que se asocian e inciden en el rendimiento académico alto y, al mismo tiempo, tienen una alta capacidad predictiva sobre el buen rendimiento del alumnado. Al contrario, son las metas de valoración social, dirigidas al yo, las que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico bajo del alumnado de educación secundaria representado en la muestra. Finalmente, se discuten y presentan algunas implicaciones educativas a partir de los datos para el proceso de aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: motivación académica, metas académicas, metas de aprendizaje, metas de rendimiento, metas sociales, rendimiento académico, Educación Secundaria.

Abstract

A good number of the members of the scientific community currently describe academic motivation on the basis of *the goals the individual pursues*. These goals, for different authors, mean a series of patterns of action made up of beliefs, functions and affections/feelings that steer behavioural intentions, also termed «objectives». These objectives or goals are partly determined by the individual's concept of his or her own personal value, ability or skill.

The aim of this article is to analyse the types of academic goals secondary education students have and to ascertain the predictive ability of academic goals in high and low academic achievers. Possible determining factors and indicators are sought that might provide information about academic goals that have a telling effect on achievement. The sample is 2,778 students (57% girls, 43% boys) representative of the Autonomous Community of Galicia, drawn from 15 public and private schools in average socio-economic and cultural contexts. The results test the basic hypothesis of this project, which is to ascertain the motivational variables of academic achievement stemming from academic goals.

The results show that academic goals have a steady, significant effect on academic achievement, particularly the learning goals and achievement goals that are associated with and influence high academic achievement; in this context, academic goals display a high capacity to predict good student achievement. On the other hand, it is the self-directed goals of social value that are strongly predictive of low academic achievement in

the secondary school students represented in the sample. Some implications of these data for the learning process are presented and discussed.

Key words: academic motivation, academic goals, learning goals, achievement goals, social goals, academic achievement, Secondary Education.

El constructo motivacional

J. Biggs, uno de los autores especialmente relevantes en la actualidad en la investigación sobre los procesos motivadores y los enfoques de aprendizaje, da a entender en uno de sus últimos trabajos que es posible explicar el concepto de motivación en situaciones educativas de aprendizaje desde diferentes perspectivas teóricas. Se puede asumir, afirma, que aprender es elaborar significados desde un ángulo constructivista, pero también compartimos la idea de que los significados (contenidos construidos) no se imponen ni se transmiten por enseñanza directa, sino que se crean mediante las actividades de aprendizaje que realizan los estudiantes; es decir, por la utilización de sus enfoques de aprendizaje (Biggs, 2005).

Al mismo tiempo aceptamos la idea de que *aprender* significa, para un alumno en su situación educativa, llegar a un encuentro de aprendizaje y enseñanza que depende de sus motivos e intenciones; de lo que ya sabe y de cómo utiliza sus conocimientos anteriores; por lo tanto, el significado construido es personal de acuerdo con una perspectiva constructivista y, en consecuencia, la función del profesor en ese encuentro de alumno/aprendizaje consiste en facilitar y ayudar a que las actividades que realiza el estudiante/alumno/aprendiz sean adecuadas, interesantes, útiles, organizadas, tengan sentido, sean informativas y se puedan transferir y aplicar a cuestiones, situaciones concretas, relacionadas con sus contextos personales específicos, sociales y cognitivo-conductuales. Se trata, en definitiva, de que el alumno se sienta implicado de forma intencional y significativa en sus actividades de estudio y aprendizaje. En consecuencia, de acuerdo con Biggs, motivar no es un prerrequisito para aprender, sino que es, más bien, un producto de la buena enseñanza y, mucho menos, la motivación es un supuesto de la misma. Por el hecho de que el alumnado desarrolla una serie de actividades

de aprendizaje en su situación educativa, por eso mismo está motivado (Biggs, 2005).

En buena medida, éstas son las razones por las que el alumnado experimenta siempre la necesidad de llegar a metas, a múltiples metas, a metas de aprendizaje, de rendimiento/logro, de valoración social, de adquisición de competencias, a metas extrínsecas e intrínsecas..., a diferentes metas y, así, pensamos que la buena enseñanza o la función óptima del profesor consiste en comunicar esa necesidad de llegar a metas a aquel alumnado que carece de ellas.

Existe acuerdo entre los autores para definir el concepto de motivación 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.

La estructura motivadora, de acuerdo con González-Pienda, González, Núñez y Valle (2002), tiene tres componentes esenciales: a) el valor/valoración, b) la expectativa de capacidad o competencia percibida y, c) la afectividad. Pueden visualizarse a continuación estos tres componentes en el esquema que reproducimos. El *componente de valor* define el interés, del que se deriva la orientación motivacional o las metas (¿por qué hago yo esta tarea o estas acciones...?).

FIGURA I. Componentes esenciales de la estructura motivadora



El segundo *componente es el de expectativa* que define la capacidad/habilidad que implica la competencia percibida y se relaciona con el proceso atribucional (¿puedo hacer esta tarea, cómo la hago, por qué creo que la hice...?). Finalmente, está el *componente de afectividad* que define las reacciones emocionales y se relaciona con la autoimagen, autoestima o autoconcepto (¿cómo me siento con esta tarea, cómo me considero y cómo soy, realmente... cómo piensan los demás que soy?). Estos tres constructos que señalamos, siempre en interacción y formando una realidad sistémica, definen de modo estructural, una buena parte de los procesos motivadores en situaciones educativas.

Metas académicas

El tema de las *metas académicas* que deriva del componente de valoración, conviene abordarlo adecuadamente. Se sabe que la motivación se explica basándose en *las metas que persigue el sujeto*, en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; Ames y Archer, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997; Pintrich y Schunk, 2006; De la Fuente, 2004). Pero sabemos, además, que los alumnos, dentro del contexto académico, tratan de lograr diferentes tipos de metas (González y Tourón, 1992) aunque destacan, sin embargo, las metas de la *percepción de la competencia*. De esta forma los investigadores parten del hecho de que las metas académicas constituyen indicadores y determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, por eso podemos detectar en los sujetos múltiples tipos de metas académicas en función de los diferentes estudios realizados.

En consecuencia, diversas investigaciones sobre *metas* se han centrado en la existencia de distintos patrones motivacionales en relación con el rendimiento escolar, señalando como variable determinante el tipo de *metas de logro* que persigue el sujeto. Una *meta de logro* se define como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986; 1990) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro/rendimiento/reconocimiento (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la calidad de sus rendimientos (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

Alonso y Montero (1992) y, recientemente, Pintrich y Schunk (2006) proponen que las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades y tareas académicas pueden agruparse en *cuatro categorías* y que se resumen a continuación:

- En primer lugar, se pueden identificar las metas relacionadas directamente con el aprendizaje. Aquí se distingue la categoría de *metas relacionadas con la tarea*, siendo éstas de carácter motivador intrínseco. En esta categoría existen tres tipos de metas: *metas de competencia*, cuando se trata de incrementar la propia competencia; *metas intrínsecas*, el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia; *metas de control*, en las que los sujetos experimentan cierta autonomía en su actuación. De hecho, de acuerdo con diferentes investigaciones, en esta primera categoría, también habría tres tipos de tendencias motivadoras: *una de aprendizaje* y *dos de rendimiento* (Hayamizu y Weiner, 1991; Hayamizu, Ito y Yoshizaki, 1989).
- En segundo lugar, se encuentra la categoría de *metas relacionadas con la autovaloración*, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen dos tipos de metas: *metas de logro*, en las que se trata de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo una valoración positiva de su competencia y *metas de miedo al fracaso*, cuando se evitan las experiencias negativas asociadas al fracaso.
- Por otra parte, están las metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con cierta influencia en él. Es la *categoría de metas relacionadas con la valoración social* y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

CUADRO I. Propuesta de clasificación de metas Académicas (a partir de Pintrich y Schunk, 2006)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Metas relacionadas con las tareas<ol style="list-style-type: none">a) Metas de competenciab) Metas intrínsecasc) Metas de control2. Metas de autovaloración<ol style="list-style-type: none">a) Metas de logrob) Metas de evitación de fracaso3. Metas de valoración/refuerzo social4. Metas relacionadas con recompensas externas |
|---|

- Por último, está la categoría de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. Estas metas están relacionadas, tanto con la consecución de premios o recompensas, como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por los sujetos. Resumiendo: un intento de propuesta de clasificación de metas puede verse en el cuadro que incluimos (ver Cuadro I).

Las diferentes metas académicas existentes no implican exclusión entre ellas, sino que al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las propias de las tareas. Sin embargo, en la variada documentación sobre el tema se destaca la importancia que tienen, sobre todo, dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca, interna al propio sujeto a una orientación más extrínseca o externa. Es decir, en la mayoría de los trabajos se confirma la existencia de una orientación motivadora de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y es así porque parece que, mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, de curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca), otros, sin embargo, están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas, como la obtención de buenas notas, de recompensas, juicios positivos, de aprobación de padres y profesores, de notoriedad social y evitación de valoraciones negativas... (motivación extrínseca).

Método

Objetivo e hipótesis

Se trata de conocer la incidencia y la implicación de las metas académicas que adopta el alumnado de educación secundaria y bachillerato en su alto y bajo rendimiento escolar, así como la capacidad predictiva de dichas variables motivadoras sobre el rendimiento. En concreto, nos interesa conocer los aspectos especialmente relevantes de esas interacciones a través de dos hipótesis:

- Se afirma que las metas académicas de aprendizaje, de rendimiento y de valoración social son las que tienen una incidencia significativa en el alumnado con alto y bajo rendimiento escolar.
- Se comprueba que, de entre estas variables motivadoras, son las metas académicas de aprendizaje y de rendimiento, las que mayor poder predictivo poseen sobre el rendimiento académico alto del alumnado y son las de valoración social las metas que predicen el rendimiento bajo.

Por lo tanto, estas hipótesis apuntan al conocimiento, incidencia y capacidad predictiva de las metas académicas en relación con el rendimiento escolar.

Participantes

Los sujetos con los que se ha trabajado suman un total de 2.778 alumnos, de los cuales 1.260 son chicos y 1.518 son chicas (ver Tabla I y Gráfico I). Se han utilizado para este trabajo las muestras representativas extraídas por estratos, aleatoriamente y de forma polietápica de entre el alumnado de Educación Secundaria de Galicia (ESO) y Bachillerato y que se han obtenido para la realización de trabajos de investigación (en concreto, para un proyecto subvencionado con fondos Feder y realizado durante los años 1998-2002), así como los datos recientes de una tesis doctoral, realizada durante los años 2003 y 2004, leída en el año 2005.

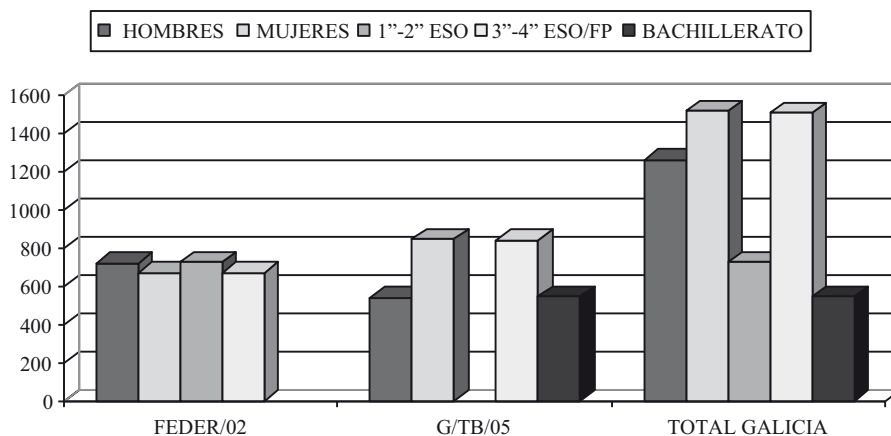
En estas muestras se recoge un amplio espectro de alumnado de variadas procedencias, tanto por parte de los Centros escolares-Institutos (públicos, privados-concertados y privados) como por su procedencia geográfica ya que están representadas las cuatro provincias de Galicia. Se incluyen edades desde los 12 hasta los 18 años, así como alumnado de diferentes niveles educativos ya que están representados todos los cursos de la Educación secundaria obligatoria-ESO y los dos de Bachillerato (véanse la Tabla I y Gráfico I). Todo ello con un error muestral, para el total de la muestra de 0,019, inferior al 3% para un nivel de confianza del 95%. Si se considera la muestra por sexos, se obtiene un error muestral de 0,028 (para hombres) y 0,025 (para mujeres), también en ambos casos es un error muestral menor del 3% para un nivel de confianza del 95%.

TABLA I. Muestras de sujetos participantes por sexos y edades integrados en las investigaciones realizadas

PARTICIPANTES/MUESTRAS			
	(1) Feder/02	(2) G/TB/05	(3) Total
N	1.392	1.386	2.778
Sexo: hombres	719	541	1.260
Sexo: mujeres	673	845	1.518
1º-2º ESO	726	726	
3º-4º ESO	666	841	1.507
1º - 2º Bachillerato	545	545	

* Datos de la investigación realizada por: (1) Feder/02 (A. Barca y M. Peralbo, 2002), con muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) de Galicia; (2) G/TB; datos de la tesis doctoral de Brenlla (2005) con una muestra de estudiantes de Educación Secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia. (3) Total Muestra Galicia.

GRÁFICO I. Representación de las muestras de sujetos participantes por sexos y niveles académicos integrados en las investigaciones realizadas



Instrumentos de medida

- *La Escala CDPFA. La Subescala C: Metas académicas: propiedades psicométricas y descripción de los factores.*

La Escala CDPFA –Escala de Datos Personales, Familiares y Académicos– (Barca, Porto y Santorum, 1997; Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría

y Seijas, S., 2001) es un cuestionario de autoinforme, de 70 ítems, con un formato escala tipo Likert de cinco intervalos con extremos de TD (totalmente en desacuerdo) a TA (totalmente de acuerdo). Los primeros 16 ítems incluyen datos de identificación personal, edad, sexo, nivel de estudios, etc.

Las principales dimensiones de la Escala incluyen las valoraciones sobre áreas como *concepciones de fracaso escolar* que posee el alumno, *actividades dominantes culturales*, y a partir de ahí hay varios bloques con dimensiones de ítems diferenciados: a) uno se refiere a lugar, tiempo y dedicación al trabajo escolar en casa, b) otro, trata del comportamiento de la familia, sus reacciones y expectativas ante los estudios, rendimiento del alumno y su autoestima, c) finalmente, se *analizan las metas académicas del alumnado*.

Del análisis realizado en diferentes investigaciones con la Escala CDPFA se desprenden varias dimensiones factoriales que ya se han explicado y analizado con detalle en otro lugar (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas, 2001). Sólo decir aquí que se trata de una Escala, utilizada en diversas investigaciones (Barca, 1999; 2000; Barca y Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004; Ziemer, 2005). En su conjunto, esta Escala posee un índice de adecuación muestral (KMO) de 0,769; un coeficiente de fiabilidad, *alfa* de Cronbach, de 0,738 y una varianza explicada total (%VT) del 53,42%. Todo ello nos indica que estamos ante unos índices aceptables.

■ *Escala CDPFA y descripción de los factores de la «Subescala C»: Metas Académicas.*

Esta «Subescala C» trata de evaluar «qué es lo que lleva al sujeto a esforzarse en sus estudios»; es decir, las intenciones y metas del alumando en sus procesos de estudio y aprendizaje y, para ello, se cuenta con los factores siguientes:

- *Factor 1: Metas de aprendizaje.* Se pretende conocer aquí qué es lo que orienta al sujeto hacia el aprendizaje. Aquí las metas se centran en conseguir un buen trabajo o posición social en el futuro, en acabar bien los estudios actuales, en evitar consecuencias negativas en la familia, o en la búsqueda de la satisfacción personal de trabajo escolar. Las metas que se pretenden son más bien de carácter intrínseco al sujeto, de modo que llevan parejas las expectativas

de futuro positivas en ámbitos de trabajo, posición social o en sus estudios.

- *Factor 2. Metas de rendimiento-logro.* Aquí las metas son de orientación tanto externa como interna ya que este factor se centra en la motivación del propio sujeto hacia los estudios, buscando la capacitación o la competencia en los mismos y el buen rendimiento. Las puntuaciones obtenidas revelarán si al estudiante le gusta y le interesa lo que estudia y si se esfuerza porque desea aumentar sus conocimientos y su competencia.
- *Factor 3: Metas de valoración social.* Aquí se recogen las causas que motivan al estudiante a esforzarse en sus estudios; la obtención de recompensas, elogios y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal. Las puntuaciones obtenidas reflejarán el tipo de orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa y valoración personal. Aquí las metas que se persiguen tienen un carácter extrínseco.

Variables

Las variables consideradas son:

- *Variables criterio/Independientes (V.V.I.):* Metas académicas: Metas de aprendizaje, Metas de rendimiento/logro; Metas de valoración social.
- *Variable dependiente (V.D.):* Rendimiento académico con dos categorías principales: a) rendimiento académico bajo y, c) rendimiento académico alto.

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas (metas académicas y rendimiento académico, además de otras variables) fueron recogidos en los distintos centros escolares a los que asistían con regularidad los estudiantes durante tres sesiones de trabajo. Todas las pruebas fueron aplicadas por los autores

de las investigaciones y por personal especialmente entrenado al efecto. Los estudiantes cumplieron de forma voluntaria, de modo individual y sin límite de tiempo los cuestionarios y demás pruebas necesarias para la investigación. Siempre se le aclaraban las dudas cuando un estudiante lo solicitaba, de modo que todos debían entender correctamente todas las tareas a realizar durante la administración de las pruebas. Se les solicitaba la mayor objetividad posible a la hora de contestar los cuestionarios así como se le garantizaba la total confidencialidad de las respuestas emitidas. Al finalizar el curso se le solicitó a la dirección de los centros las calificaciones de los alumnos que participaron en la investigación, señalándoles el carácter confidencial de las calificaciones de las diferentes materias.

Para la obtención de los dos grupos de rendimiento académico (bajo, medio y alto) se ha tenido en cuenta el rendimiento medio global de todos los alumnos de las muestras (de Educación Secundaria-ESO y Bachillerato desde el curso 1998-00 hasta el curso 2003-04). Insistimos aquí que la escala de valoración de tres intervalos que hemos utilizado ha sido la siguiente: *insuficiente* equivale a 1 (Rendimiento bajo-Grupo/RB); *suficiente/aprobado y bien* equivale a 2 (Rendimiento medio-Grupo/RM) y *notable-sobresaliente* equivale a 3 (Rendimiento alto-Grupo/RA). En nuestros análisis tendremos en cuenta realmente los grupos RB y RA.

Diseño y análisis de datos

El planteamiento responde a las características de un diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables y se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 15.0) con la finalidad de utilizar los principales análisis estadísticos como las técnicas correlacionales bivariadas, técnicas de análisis factorial exploratorio de componentes principales, análisis de varianza de un factor (ANOVAs) y el análisis de regresión lineal múltiple, por pasos sucesivos.

Resultados

Tipos de rendimiento académico observado en las muestras representativas del alumnado de Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato

Es importante centrar la atención en los datos sobre los tipos de rendimiento académico bajo y alto que se ofrecen en la Tabla II y en el Gráfico II. Si consideramos la muestra en su conjunto (Muestra total de Galicia) a partir de los datos que nos proporcionan las investigaciones realizadas desde 2002 a 2005 y hacemos la media de estas cifras porcentuales, tenemos que el 25,7% del alumnado de Enseñanzas medias se sitúa entre el *deficiente e insuficiente* (Grupo de Rendimiento Bajo), alrededor del 49% está entre *suficiente y bien* (Grupo de Rendimiento Medio) y el 25,3% se sitúa entre *notable y el sobresaliente* (Grupo de Rendimiento Alto).

TABLA II. Tipos de rendimiento académico en las muestras representativas de las investigaciones realizadas, a partir de los expedientes académicos del alumnado (en porcentajes).

MUESTRAS			
	(1) G/02 (%)	(2) G/TB/05 (%)	(3) TMG (%)
Nivel de Rendimiento Bajo	25,4	26,1	25,7
Nivel de Rendimiento Medio	50	47,9	48,9
Nivel de Rendimiento Alto	24,6	26	25,3

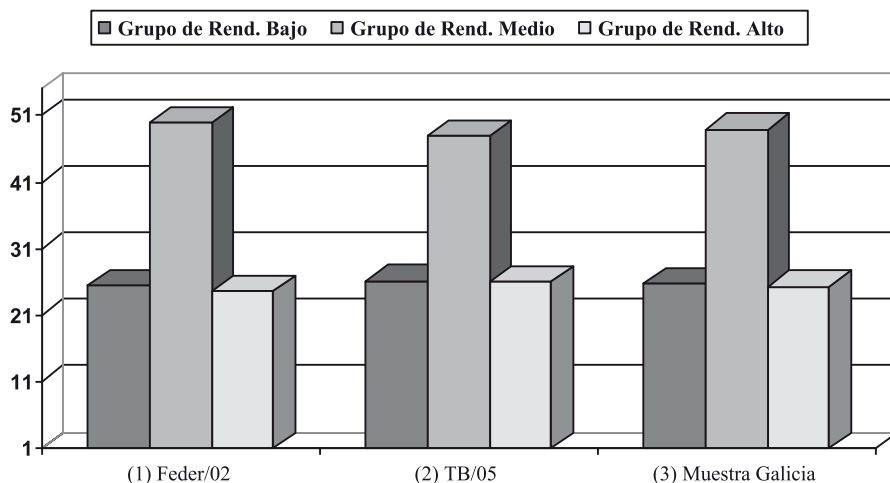
* Datos aportados por la investigación (1) Feder/02: (Barca y Peralbo, 2002), con alumnado de Educación secundaria de Galicia; (2) G/TB/05: datos de la tesis doctoral de Brenlla (2005) con muestra de alumnado de Educación secundaria (ESO) y de Bachillerato de Galicia, y (3) Total Muestra de Galicia (TMG).

Estos datos son los que hacen reflexionar sobre las posibles raíces y determinantes de esta variabilidad del rendimiento académico que se acaba de exponer y que se han analizado en diferentes investigaciones, tanto en la Universidad de A Coruña como en la Universidad de Oviedo. Se hará un análisis comparativo entre esos dos grupos de alumnado de bajo y alto rendimiento académico, lo que supone el 25,7% y el 25,3%, respectivamente.

Digamos que los alumnos *fracasan* cuando no adquieren el dominio suficiente en una serie de conocimientos convertidos en exigencias de la escuela, de

acuerdo con los Informes del *Consello Escolar de Galicia* del (*Consello Escolar de Galicia*, 1997). No podemos convertir el *fracaso en la escuela* como un *fracaso en la vida*. Sería falso hacer este tipo de equivalencia porque el rendimiento va siempre estrechamente relacionado a la calidad y a la eficacia del sistema educativo y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta generalmente como un índice relevante para valorar la calidad global del sistema.

GRÁFICO II. Representación gráfica de las muestras de los sujetos participantes por tipos de rendimiento académico bajo, medio y alto (en %) e integrados en las investigaciones realizadas



Por otra parte, hace relativamente poco tiempo, se acaba de conocer el Informe sobre educación de la OCDE-2006, el llamado Informe PISA-2006, dirigido por el profesor Andreas Schleicher, Informe que a través de unas 275.000 pruebas directas a otros tantos estudiantes de educación secundaria, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. En realidad en este trabajo, utilizaremos los datos de alumnos con bajo rendimiento académico, es decir, la tasa de alumnado al que relacionamos próximo al fracaso escolar o con dificultades de aprendizaje o rendimiento bajo y la tasa de alumnado con alto rendimiento académico, lo que supone trabajar con un total de 25,7% y 25,3% (rendimiento bajo y alto, respectivamente), tasa porcentual representativa del alumnado de educación secundaria y bachillerato de Galicia.

Tipos de metas académicas y su relación con el rendimiento académico

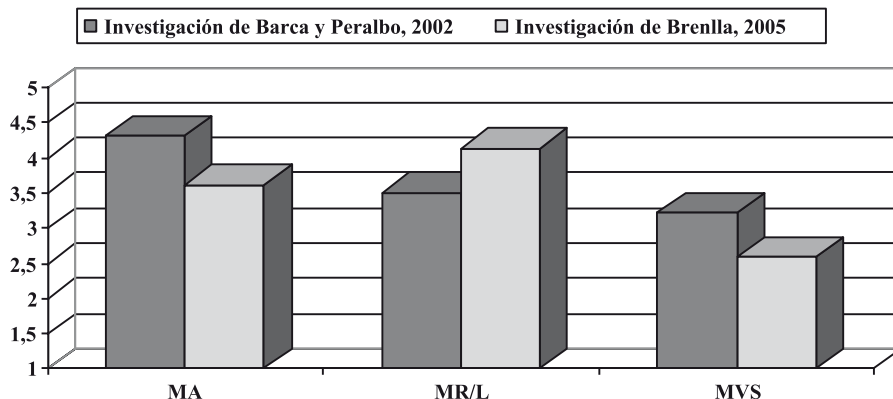
En líneas generales se observa en los resultados obtenidos que las metas de valoración social guardan una correlación positiva y significativa con las metas de rendimiento/logro. Sin embargo, la correlación es negativa con el rendimiento. Como ya apuntábamos anteriormente, las metas de valoración social dirigen al estudiante a esforzarse en sus estudios por la obtención de recompensas, elogios personales y valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia) o por satisfacción personal; reflejan, en suma, la orientación del sujeto hacia el logro y rendimiento académicos, buscando siempre algún tipo de compensación externa y personal, lo que implica que, a medida que el alumnado incrementa la adopción de metas académicas relacionadas con la valoración social, en esa misma medida su rendimiento académico será negativo o deficitario.

Tomando los datos a nivel global, nuestro estudio sugiere que las preferencias del alumnado de Galicia de Educación Secundaria y Bachillerato pasan por adoptar en sus procesos de estudio, en el mismo orden de importancia las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento/logro y, finalmente, metas de valoración social (véase Tabla III y Gráfico III).

TABLA III. Medias y desviaciones típicas de variables relativas a las metas académicas de las tres muestras representativas de alumnado de Galicia de Educación Secundaria (ESO) (Barca y Peralbo, 2002), alumnado de ESO y Bachillerato (Brenlla, 2005).

	Feder/02 2002		Brenlla, 2005	
	Media	DT	Media	DT
F1. Metas de Aprendizaje	4,31	0,24	3,62	0,82
F3. Metas de Rendimiento/Logro	3,51	0,43	4,13	0,79
F2. Metas de Valoración Social	3,22	0,52	2,59	0,87

GRÁFICO III. Puntuaciones medias de las dimensiones encontradas en metas académicas en las investigaciones realizadas: Barca y Peralbo (2002) y Brenlla (2005)



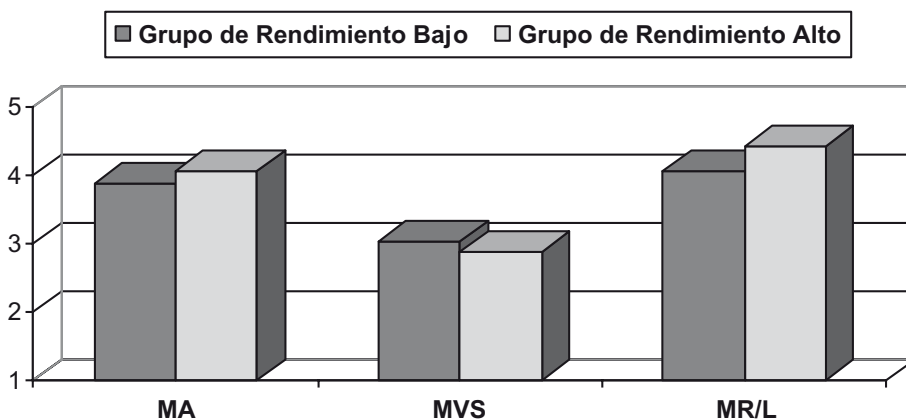
Incidencia de las metas académicas en los tipos de rendimiento escolar bajo, medio y alto

Aunque lo que nos interesa analizar aquí, de acuerdo con las hipótesis formuladas, son las posibles incidencias de las metas académicas sobre el rendimiento escolar bajo y alto del alumnado, sin embargo conviene también analizar el rendimiento medio, sobre todo cuando la muestra de este alumnado, correspondiente a dicha categoría, representa al 50% aproximado del alumnado de educación secundaria y Bachillerato de Galicia.

TABLA IV. Puntuaciones medias de las Medias (M) y desviaciones típicas (DT) en las dimensiones de la Escala CDPFA: Subescala de metas académicas de los grupos de rendimiento académico (bajo, alto) en investigaciones de Barca y Peralbo (2002) y Brenlla (2005)

Metas Académicas	Grupo de Rendimiento Académico			
	Grupo Rend. Bajo		Grupo Rend. Alto	
	Media	DT	Media	DT
Metas de Aprendizaje	3,87	0,57	4,48	0,51
Metas de Valoración Social	3,04	0,78	2,88	0,76
Metas de Rendimiento/Logro	4,07	0,67	4,42	0,47

GRÁFICO IV. Gráfico representativo de puntuaciones medias de las medias y desviaciones típicas de las dimensiones encontradas en metas académicas en investigaciones Feder/02 y Brenlla (2005) (n = 2.778)



Se incluyen en las Tablas III y IV y Gráficos III y IV las puntuaciones medias y desviaciones típicas del alumnado de rendimiento escolar bajo, medio y alto. Obsérvese cómo en las medias de la muestra total que estamos analizando, las *metas de valoración social* son más elevadas en el *alumnado de rendimiento escolar bajo* que en el de rendimiento alto. Estos resultados sugieren que son los alumnos de rendimiento escolar bajo los que tienen metas de valoración social más altas, lo que significa que buscan en sus estudios la obtención de recompensas, elogios o valoraciones que pueden recibir de los demás (compañeros y familia); reflejan su orientación hacia el logro y rendimiento académico, buscando siempre algún tipo de compensación externa, aunque con un carácter emocional. En los demás tipos de metas, de aprendizaje y de rendimiento, obsérvese cómo las medias son siempre más elevadas en el alumnado de rendimiento alto (véanse Tablas III y IV y Gráficos III y IV).

Las diferencias significativas encontradas en el trabajo Feder/02 (Barca y Peralbo, 2002), en relación con las metas académicas, mediante sucesivos ANOVA, se pueden observar en las variables: *metas de valoración social* [$F_{(2, 1372)} = 5.348$, $p < 0,01$]; *metas de aprendizaje* [$F_{(2, 1372)} = 34.590$, $p < 0,01$] y *metas de adquisición de competencias/rendimiento-logro* [$F_{(2, 1372)} = 37.883$, $p < 0,01$].

Según la prueba Sheffé se comprueba que los sujetos del grupo de rendimiento alto obtienen puntuaciones medias más elevadas que los del grupo de rendimiento bajo en las variables: *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento/logro*, presentando medias mayores (véanse Tablas IV y V). Mientras que son los sujetos del grupo de rendimiento bajo los que tienen medias mayores en la variable independiente *metas de rendimiento/valoración social* en comparación con el grupo de rendimiento alto. Por eso se concluye que son las metas de aprendizaje y de rendimiento/logro las que tienen una incidencia significativa en el grupo de rendimiento académico alto y, al revés, son las metas de valoración social las que tienen una incidencia significativa en el grupo de rendimiento bajo (véanse Tablas III y IV y Gráficos IV y V).

A nivel descriptivo se observan en la investigación de Brenlla (Brenlla, 2005) las diferencias existentes, por una parte, entre las metas de valoración social y, por otra, las metas de aprendizaje y de rendimiento/logro. La secuencia dominante de este alumnado pasa por la opción de metas de rendimiento/logro, después a metas de aprendizaje y, finalmente, a metas de valoración social.

Además, las diferencias significativas encontradas mediante sucesivos ANOVA, se pueden observar en las variables *metas de aprendizaje* [$F_{(2, 1368)} = 108.554, p < 0,01$]; *metas de valoración social* [$F_{(2, 1367)} = 12.282, p < 0,01$] y *metas de rendimiento/logro* [$F_{(2, 1367)} = 60.625, p < 0,01$].

Según la prueba Sheffé los resultados indican que los sujetos del grupo de rendimiento alto obtienen puntuaciones más elevadas que los del grupo de bajo rendimiento en las variables *metas de aprendizaje* y *metas de rendimiento/logro*, presentando medias mayores (véanse Tablas III y IV y Gráficos IV y V). Mientras que son los sujetos del grupo de rendimiento bajo los que tienen medias más altas en la variable independiente *metas de valoración social* en relación con el grupo de rendimiento alto.

En resumen, los datos sugieren que el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato tiende a ser más alto en la medida en que, también, es alta su opción por las metas de aprendizaje, y que se caracterizan por la motivación intrínseca, alumnado centrado en los estudios y tareas de aprendizaje, con una implicación en estas tareas y por el deseo de aumentar su competencia. Esta asociación del rendimiento con las metas de aprendizaje se observa, en una forma más moderada, con las metas de rendimiento/logro. Sin embargo, son las metas de valoración social las que tienen una incidencia significativa, aunque ocurre en el grupo de alumnado de rendimiento académico bajo.

Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento escolar

En función de las hipótesis planteadas en este trabajo, buscamos, finalmente la capacidad predictiva que poseen las metas académicas sobre el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria. Utilizamos para ello el análisis de regresión lineal múltiple que nos permite conocer dicho poder predictivo. Los resultados indican que la ecuación de regresión incluye los tres tipos de metas consideradas, lo que se traduce en un 10,6% de la varianza total explicada (véase la Tabla V). Conviene subrayar que en la investigación/Feder-2002, aparecen en primer lugar las *metas de aprendizaje* que apuntan a una implicación intrínseca del aprendizaje en las tareas y deseo de incrementar la competencia, con una aceptable varianza del 6,8% de un total de 10,6 y un valor de *beta* ($\beta = 0,263$), mostrando, en consecuencia, una determinación positiva del rendimiento.

TABLA V. Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escala CDPFA: Subescala C: Metas académicas. Investigación de Barca y Peralbo (2002).

Pasos	Variables	R	R ²	R ² co-rregida	Error tip. de estimación	Cambio en R ²	β	Sig.
1	Metas de Aprendizaje	0,26	0,069	0,068	1,058	0,069	0,263	0,000
2	Metas de Rendimiento/Logro	0,32	0,104	0,101	1,039	0,035	0,194	0,000
3	Metas Valoración Social	0,33	0,110	0,106	1,036	0,006	-0,078	0,031

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables Independientes (VV.II): (Escala CDPFA. Subescala C. Metas Académica): Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Logro y Metas de Valoración Social. Variable dependiente (VD): Rendimiento Académico.

N = 1.392 R² = 10,6%

En segundo lugar, se incorporan a la ecuación de regresión las *metas de rendimiento/logro* –que implican, básicamente, la búsqueda del éxito escolar y la consecución de una buena posición social futura– con una proporción de la varianza del 0,8% y mostrando, como las metas de aprendizaje, una determinación positiva sobre el rendimiento ($\beta = 0,194$). Finalmente, entran también en la ecuación las *metas de valoración social*, aunque con una mínima varianza explicada del 0,6, aunque con una beta negativa ($\beta = -0,078$), lo que sugiere que su determinación sobre el rendimiento tiene sentido negativo.

En el trabajo realizado por Brenlla (véase Tabla VI), al considerar las metas se observa, también, cómo los tres factores que constituyen la escala *metas académicas* con sus tres dimensiones (metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de rendimiento/logro) entran en la ecuación de regresión explicando el 20,4% de la varianza, por tanto, su contribución al coeficiente de determinación puede considerarse importante y especialmente relevante, puesto que esta muestra integra al alumnado de ESO y alumnado de Bachillerato, por lo cual el espectro muestral, y no sólo el tamaño, es más amplio.

TABLA VI. Modelo parcial de Análisis de Regresión Lineal Múltiple, pasos sucesivos. Escala CDPFA: Subescala C: Metas académicas. Investigación de Brenlla (2005).

Pasos	VARIABLES	R	R ²	R ² corregida	Error tip. de estimación	Cambio en R ²	β	Sig.
1	Metas de Aprendizaje	0,38	0,146	0,145	0,970	0,146	0,382	0,000
2	Metas de Valoración Social	0,43	0,185	0,184	0,948	0,040	-0,203	0,000
3	Metas de Rendimiento/Logro	0,45	0,204	0,203	0,937	0,019	0,165	0,000

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Variables Independientes (VV.II): Escala CDPFA. Subescala C. Metas Académicas: Metas de Aprendizaje, Metas de Rendimiento/Valoración Social, Metas de Rendimiento/Logro. Variable dependiente (VD): Rendimiento Académico.
 N= 1.386 R²= 20,4 %

Sin embargo, la mayor contribución a la ecuación de regresión la encontramos en la variable *metas de aprendizaje*, la cual explica el 14,6% de la varianza total. La relación de este tipo de metas con el rendimiento académico es de carácter positivo y favorable a éste ($\beta = 0,382$). Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por varios autores (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Barca 1999 y Morán, 2005) en diferentes investigaciones. Sugieren estos datos que la obtención de buenos resultados académicos se puede deber en parte a que los sujetos adoptan y buscan una orientación motivadora intrínseca, como es el interés por aprender, por el dominio de la materia, la mejora de conocimientos y la adquisición de competencias hacia la opción por las metas de aprendizaje en sus procesos de estudio.

Otro predictor del rendimiento académico, aunque más moderado ya que explica el 4% de la varianza total, en este caso del rendimiento académico pero en sentido negativo –evidencia déficit de rendimiento– por su relación negativa ($\beta = -0,203$), son las *metas de valoración social*. La tendencia de los sujetos es a la realización de las tareas con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo. Lo que les orienta a estos estudiantes es una motivación extrínseca, lo cual no siempre les lleva a la obtención de un buen rendimiento académico como se aprecia en los datos.

Como último predictor se encuentra la variable *metas de rendimiento/logro* contribuyendo con un pobre 1,9% a la varianza total, siendo su coeficiente beta positivo ($\beta = 0,165$) y, por tanto, debemos concluir que su relación con el rendimiento académico es de carácter positivo, aunque la motivación que mueve a los sujetos es extrínseca, aquí su objetivo es la superación de las diferentes tareas para ir avanzando en sus estudios, lo cual, favorece la obtención de buenos resultados.

Discusión, conclusiones e implicaciones educativas

Desde el inicio de este trabajo nos planteamos tres aspectos relevantes a la hora de conocer algo más sobre la implicación que poseen las metas académicas en el rendimiento, en concreto, rendimiento académico bajo y alto del alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. De acuerdo con las hipótesis hallábamos las incidencias existentes entre estos dos tipos de variables: metas académicas y rendimiento académico bajo y alto del alumnado.

Hay que apuntar, finalmente, que una vez evaluados los resultados obtenidos, se comprueba el contraste positivo y la confirmación de las dos hipótesis planteadas en este trabajo, en el la línea de que son las metas académicas las que tienen una incidencia significativa en el rendimiento académico y, al mismo tiempo, se confirma que son las metas de aprendizaje y las de rendimiento las que ejercen un mayor poder predictivo sobre el rendimiento alto del alumnado, mientras que las metas de valoración social, ejercen una mayor fuerza predictiva sobre el rendimiento académico bajo del alumnado de educación secundaria y bachillerato

En concreto, los datos sugieren que son las *metas de aprendizaje* y las *metas de rendimiento/logro* las que tienen una incidencia significativa en el grupo de

alumnado de rendimiento académico alto, lo cual significa que el rendimiento que obtiene el alumnado tiende a ser más alto en la medida en que también es alta su opción por las *metas de aprendizaje* que, como ya se ha reiterado, se dirigen a la motivación intrínseca, una implicación clara en las tareas y el deseo de aumentar la competencia.

Sin embargo, son las *metas de valoración social* las que tienen una incidencia significativa en el grupo de alumnado de rendimiento bajo, al menos en los datos de las investigaciones de González-Pienda, Núñez, González-Pumariega, Álvarez, Roces, García, González, G. Cabanach (2000); Pintrich y Schunk (2006); Núñez, González Pienda, García, González-Pumariega, Roces, Alvarez, L. y González, M. C. (1998); Morán (2004). Quizás este hecho se deba a una búsqueda de valoración social positiva que estos estudiantes puedan estar esperando lograr, de acuerdo con otras investigaciones realizadas (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Puede haber razones para optar por metas de valoración social por el hecho de que promueven una mayor implicación de los sujetos, en este caso, por su necesidad de valoración por parte de los compañeros u otros significativos para ellos, como familia, colegas, grupos de iguales u otros. A este respecto pueden consultarse los trabajos de Pintrich y Schunk (Pintrich y Schunk, 2006) en los que se habla de la dificultad de establecer las relaciones fiables entre las metas académicas y el rendimiento expresado en calificaciones numéricas.

En resumen, por los resultados obtenidos, se aprecia que entran en la ecuación de regresión los tres tipos de metas académicas analizadas en cuanto al análisis de la capacidad predictiva, aunque discreta, que poseen sobre el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria, lo que se traduce en un 10,4 % de la varianza total explicada en la investigación realizada (Barca y Peralbo, 2002) y en un 20,4% en la de Brenlla (2005). Conviene subrayar que aparecen en primer lugar las *metas de aprendizaje*, que apuntan a una implicación intrínseca en las tareas y deseo de incrementar la competencia, con discretas y aceptables varianzas, y con el coeficiente beta siempre positivo, mostrando, en consecuencia, también una determinación positiva del rendimiento. Sugieren estos datos que el alumnado con metas de aprendizaje busca la obtención de buenos resultados académicos, así como el interés por aprender, por el dominio de la materia, la mejora de conocimientos y la adquisición de competencias.

También las metas de rendimiento/logro tienen una influencia muy positiva sobre el rendimiento, observándose un coeficiente beta (β) positivo y, en

consecuencia una determinación del rendimiento en sentido alto: aunque la motivación que mueve a los sujetos es extrínseca, su objetivo es la superación de las diferentes tareas para ir avanzando en sus estudios, lo cual, favorece la obtención de buenos resultados.

Otro predictor del rendimiento académico mucho más moderado, que está presente en las dos investigaciones, pero en sentido negativo –evidencia de déficit de rendimiento por su relación negativa (el coeficiente β es negativo)–, está relacionado con las *metas de valoración social*. Lo que les mueve a estos estudiantes es una motivación extrínseca, lo cual, no siempre les lleva a la obtención de un buen rendimiento académico como demuestran los datos.

Implicaciones educativas de estas conclusiones apuntan a la consideración de tres tipos de sugerencias:

- Por una parte, el alumnado busca una cierta independencia en su proceso de estudio, quiere adquirir competencias, mejorar sus conocimientos y dominar los diferentes contenidos de las materias. De aquí se desprende que el profesorado deberá tener en cuenta este tipo de metas dominantes en el alumnado de modo que favorecerá el aprendizaje, interesándose por el alumnado, actualizando los contenidos, presentando recursos instruccionales que impliquen al alumno en la participación activa y compartida del aprendizaje con los demás compañeros en el aula. En esta misma línea inciden trabajos como los de Wolters, Yu y Pintrich (1999) y Wolters (2004). Se confirma que el buen rendimiento académico podría depender de la necesidad y búsqueda de la independencia por parte de estos alumnos, así como del incremento y adquisición de nuevas competencias que repercuten en una percepción positiva y favorable de sus propias capacidades. En términos semejantes concluye otro trabajo reciente que apunta a que incrementar los propios conocimientos, el esfuerzo para saber y dominar los contenidos escolares son buenos motivos para obtener buenas calificaciones en la educación secundaria (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2008).
- Por otra parte, parece importante reconocerle al alumno el trabajo desarrollado en su proceso de aprendizaje. Las metas de rendimiento/logro apuntan en esta dirección. En consecuencia, aquí el profesorado se deberá centrar en mostrar dicho reconocimiento. Y se pueden desplegar una serie de actividades de enseñanza que pasan porque el alumno sea valorado

por su propio trabajo, hacer que coopere en tareas de clase ayudando al profesor, en ayudar a monitorizar un grupo, en el reconocimiento explícito en el aula del trabajo desarrollado, en valorar actitudes positivas hacia el trabajo académico con repercusión en sus calificaciones.

- Por último, se estima que aquellas actividades de aprendizaje que se centran en la búsqueda de satisfacciones personales, dirigidas al yo y al margen del grupo, no parecen buenos indicadores para un buen rendimiento escolar. En consecuencia, con estos alumnos se trata de promover tareas y actividades de aprendizaje que fomenten la cooperación y la participación activa y responsable con el grupo en sus tareas de estudio.

De los datos analizados en este trabajo se desprende alguna limitación que debemos tener en cuenta. Así, hay que considerar las varianzas explicadas que nos aportan los análisis de regresión múltiple realizados y que, aunque significativas, sin embargo, son niveles de varianza bajos para el tamaño de la muestra y las variables utilizadas. En futuros trabajos se deberá considerar la inclusión de otras variables que complementen aspectos teóricos a los contenidos de los tres tipos de metas académicas considerados en este trabajo. En cuanto al grupo de alumnado de rendimiento académico medio, se ha constatado que los efectos de las metas académicas son semejantes a los que se han observado con el grupo de rendimiento alto, si bien sus puntuaciones medias, varianza explicada y los coeficientes beta de regresión encontrados son inferiores a aquéllos. De todos modos esta información aparecerá ampliada en un libro de próxima publicación (Barca (Coord.), 2009, en prensa).

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J. Y MONTERO, Y. (1992). Motivación y aprendizaje escolar. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- AMES, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. SCHUNK Y J. L. MEECE (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- AMES, C. & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- BARCA, A., PORTO, A. Y SANTORUM, R. (1997). C.D.P.F.A. Cuestionario de datos pessoais, familiares e académicos. En A. BARCA (1999) (Ed.), *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico. Proxecto de Investigación* (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia (Memoria final inédita del Proyecto de investigación. 2 Vols.).
- BARCA, A. (1999). *Análise causal e transcultural dos enfoques e estratexias de aprendizaxe no alumnado de educación secundaria en Galicia e Porto Rico*. Proxecto de Investigación (Proxecto XUGA, Código: 10601B97). Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Dirección Xeral de Universidades. Xunta de Galicia. (Memoria final inédita del Proyecto de investigación, 2 Vols.).
- (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- BARCA, A., PERALBO, M., BRENLLA, J. C., SANTAMARIA, S. Y SEIJAS, S. (2001). *Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación*. Actas del VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía, Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, A. Y PERALBO, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- BARCA, A. (Coord.) (2009). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario (En prensa).
- BIGGS, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- BRENLLA, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1997). *O rendemento escolar en Galicia. Informe sobre a situación do sistema escolar en Galicia*. Santiago de Compostela: Edicións da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- DE LA FUENTE, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. S. & LEGGETT, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELLIOT, E. S. & DWECK, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- GARCÍA, T. & PINTRICH, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. SCHUNK Y B. J. ZIMMERMAN (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- GONZÁLEZ, M. C. Y J. TOURÓN (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- GONZÁLEZ, A. (2005). *Motivación académica*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, 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.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ-CABANACH, R., NÚÑEZ, J. C. Y VALLE, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- HAYAMIZU, T. & WEINER, B. (1991). A test weck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HAYAMIZU, T., ITO, A. & YOSHIZAKI, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.

- MASCARENHAS, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid.
- MORÁN, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alumnado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- NÚÑEZ, J. C. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA, M. S., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, S. I. (1998). 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. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- 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.
- PINTRICH, P. R. & SCHUNK, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., BARCA, A. Y NÚÑEZ, J. C. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134.
- VALLE, A., G. CABANACH, R., RODRÍGUEZ, S., NÚÑEZ, J. C. Y J. A GONZÁLEZ-PIENDA (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, (2), 165-170.
- VALLE, A., NÚÑEZ, J. C., CABANACH, R., RODRÍGUEZ, S., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Y ROSARIO (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, (1), 111-122.
- WEINER, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- WENTZEL, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

WOLTERS, C., YU, S. & PINTRICH, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

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.

ZIEMER, M. F. (2005). *O rendimento académico, motivos e estratexias de aprendizagem na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) na regioao norte*. A Coruña: Universidade da Coruña. Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación (Tesis doctoral, inédita).

Dirección de contacto: Alfonso Barca Lozano. Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Elviña, s/n. 15071 A Coruña. E-mail: barca@udc.es