

ARTÍCULO ORIGINAL

Las metas de ejecución: su inexistencia en los estudiantes de Conservatorio

Leandro Navas Martínez

leandro.navas@ua.es

Facultad de Educación. Universidad de Alicante

Victoria Marco Rico

Conservatorio Profesional de Música. Alicante

Francisco Pablo Holgado Tello

pfholgado@psi.uned.es

Facultad de Psicología. UNED. Madrid

RESUME: El objetivo de este estudio es conocer las metas académicas de los estudiantes y comprobar si ellos generaban metas de ejecución de manera espontánea (Brophy, 2005). Participaron 209 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Alicante (España), el 55,5% eran chicos y el resto chicas, con una edad media de 17,25 años, quienes respondieron a una cuestión de respuesta abierta. Las respuestas fueron sometidas a un análisis cualitativo. Los resultados indicaron que: 1) cuando se les pide a los estudiantes describir sus metas con sus propias palabras, no suelen aludir a metas de ejecución espontáneamente, y 2) las metas de dominio o aprendizaje, junto a las metas de logro, se revelan como las mayoritarias en este grupo de alumnos.

PALABRAS CLAVE: Motivación Académica, Metas de Dominio, Metas de Ejecución, Conservatorio, Música

Performance goals: your non students in Conservatory

ABSTRACT: The aim of this research was to know the academic goals of students and check whether they generated performance goals spontaneously or not (Brophy, 2005). The participants were 209 students of the Professional Conservatory of Music of Alicante (Spain). The 55,5% were males and the rest women, with an average age of 17.25 years old. All of them answered an open-ended question. Their answers were submitted to a qualitative analysis. These were the results: 1) when students are asked to describe their goals with their own words, they do not mention performance goals spontaneously, 2) mastery and achievement goals show themselves to be the majority goals in this group of students.

KEY WORDS: Academic Motivation, Mastery Goals, Performance Goals, Conservatory, Music

Fecha de recepción 11/04/2011 · Fecha de aceptación 17/11/2011
Dirección de contacto:
Francisco Pablo Holgado Tello
Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento
Facultad de Psicología. UNED
Juan del Rosal, 10
28040 – MADRID

1. INTRODUCCIÓN

La teoría de orientación a meta es una de las más relevantes a la hora de tratar la motivación. Una primera propuesta de esta teoría distinguía entre la orientación a metas de dominio y la

orientación a metas de ejecución. La orientación a metas de dominio se centra en el interés por el aprendizaje o por el desarrollo de nuevas habilidades que llevan al sujeto a una mejora personal. La orientación a metas de ejecución, por su parte, se caracteriza por el interés por demostrar competencia o habilidad y cómo será juzgada la habilidad del individuo por los demás (Ames, 1992; Dweck y Legett, 1988; Harter, 1981; Maehr y Midgley, 1991; Midgley, Anderman y Urdan, 1998; Nicholls, 1984).

Según Valle, G. Cabanach, González-Pienda, Núñez, Rodríguez y Rosario (2009), a esta primera propuesta inicial le siguió el enfoque tridimensional (Elliot, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Middleton y Midgley, 1997; Phan, 2008; Skaalvik, 1997) que incluye la distinción entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de ejecución (Bartels, Magun-Jackson y Kemp, 2009) y que, posteriormente, deriva en los modelos 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b), que distingúan cuatro tipos de metas, contemplando las tendencias de aproximación y evitación, tanto dentro de las metas de dominio o aprendizaje como de las metas de ejecución o rendimiento.

Desde este último planteamiento (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a, 2000c; Pintrich y Schunk, 1996) se puede construir una matriz bidimensional, que permite clasificar las metas de dominio y las de ejecución y sus respectivas versiones de aproximación-evitación, que recoge la investigación sobre motivación de logro desde sus inicios (Atkinson, 1957; Elliot, 1997; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953), y que también tiene en cuenta las perspectivas sociocognitivas posteriores (Covington y Roberts, 1994; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Higgins, 1997).

Así, según Pintrich y Schunk (1996), las metas de dominio-aproximación se caracterizan por el dominio de la tarea, logrando su aprendizaje y comprensión profunda, mediante el uso de criterios de automejora y progreso. Las metas de dominio-evitación, por su parte, se basan en la evitación de errores de comprensión o de no dominio de la tarea, llevando a cabo criterios como no cometer errores o no hacer mal dicha tarea. Con respecto a las metas de ejecución-aproximación, los individuos que las persiguen se centran en sentirse superiores a los demás, mejores en una

tarea en comparación al resto, a través de la utilización de criterios normativos como conseguir las mejores notas o ser el mejor de la clase. Finalmente, los sujetos con orientación a metas de ejecución-evitación se centran en evitar la inferioridad en comparación con los demás, mediante el uso de criterios normativos como evitar obtener las peores notas o ser el peor de la clase.

Partiendo de esa matriz bidimensional, los investigadores de la teoría de la meta están generalmente de acuerdo en que las metas de dominio son más productivas que las metas de ejecución, y que las metas de aproximación son más productivas que las metas de evitación. Sin embargo, ha surgido una controversia sobre si las metas de ejecución-aproximación deberían ser consideradas productivas, al menos en ciertas circunstancias y, por lo tanto, habría que recomendar a los profesores que las desarrollaran en sus estudiantes como complementos deseables para las metas de dominio-aproximación. Los intentos de centrar la atención en este aspecto se complican por los diferentes modos a través de los cuales los investigadores han inducido o evaluado las metas de ejecución-aproximación y, más particularmente, en el modo en el que éstos orientaban a los estudiantes a compararse entre ellos. Brophy (2005) propone que, en vez de continuar la expansión de la definición de metas de ejecución, los teóricos de la meta deberían retirar paulatinamente el término y categorizar las metas como algo diferente, quizá contrastando más directamente las metas de dominio con las metas de la validación de la capacidad de un sujeto (Grant y Dweck, 2003) y tratando la presencia o la ausencia de comparaciones sociales como un factor secundario.

Siguiendo a Brophy (2005), la extensa corriente de la investigación sobre la teoría de la meta, que ha inducido objetivos de actuación, o los ha incluido en cuestionarios de respuesta cerrada, ha producido resultados coherentes. Sin embargo, los pocos estudios disponibles en la materia sugieren que los estudiantes raramente generan objetivos de actuación espontáneamente. Se ha observado que los estudiantes con cierta disposición hacia orientaciones de metas de ejecución-aproximación en el presente presentan riesgo de desplazarse hacia orientaciones de metas de ejecución-evitación en el futuro, y las respuestas de los estudiantes a las escalas de metas de ejecución-aproximación reflejan mejor sus

historias pasadas de logros en el dominio que los estados de motivación, que probablemente ejerzan efectos posteriores en los subsecuentes logros. Por lo tanto, más que caracterizar potencialmente metas productivas no controladas como metas de ejecución-aproximación (que conllevan comparaciones sociales), los teóricos de las metas deberían caracterizarlas como metas de resultado o utilizar otros términos que enfatizan el logro pero no así la competición. Particularmente, deberían evitar sugerir el apoyo de los profesores en relación a las metas de ejecución-aproximación, que implican comparaciones entre iguales (Brophy, 2005).

La cuestión es la siguiente: ¿qué dicen los estudiantes cuando les piden describir sus metas con sus propias palabras? Sorprendentemente, muy pocos investigadores se han planteado esta cuestión. Brophy (2004) encuentra únicamente cuatro estudios que permitieron a los estudiantes expresar sus orientaciones de meta con sus propias palabras. Dos de ellos fueron realizados en los años 80 por investigadores que no se centraron específicamente en las metas de los estudiantes (Anderson, Brubaker, Alleman-Brooks y Duffy, 1985), y los otros dos fueron realizados por investigadores cuyo trabajo se basaba en la teoría de la meta (Lemos, 1996; Urdan, 2001; Urdan, Kneisel y Mason, 1999). Todos estos estudios planteaban cuestiones sobre el grado en que los estudiantes generan espontáneamente y actúan sobre las orientaciones de metas de dominio y, especialmente, de metas de ejecución, en sus vidas escolares diarias. Los resultados de estos trabajos sugieren que, cuando se les permitió describir sus metas con sus propias palabras, los estudiantes raramente mencionaban metas de ejecución de manera espontánea. Así pues, es posible que aspiren a aprobar el examen o a obtener un determinado nivel, pero prácticamente no hablan sobre demostrar su habilidad o parecer bueno en comparación con sus compañeros. Los teóricos de las metas y otros muchos investigadores de la motivación pueden encontrar difícil aceptar esta conclusión, ya que el predominio de los paradigmas experimentales de la psicología social y, especialmente, el extendido uso de las escalas Likert para evaluar las orientaciones de meta, han creado la percepción de que los estudiantes

generan, de forma rutinaria, metas de ejecución, que implican el deseo para demostrar que se es mejor que los compañeros. La limitada evidencia existente, sin embargo, no apoya esta conclusión.

El objetivo de este trabajo es conocer las metas académicas que persiguen los estudiantes, al tiempo que se pretende contrastar el planteamiento de Brophy (2005) cuando afirma que los alumnos raramente generan metas de ejecución de manera espontánea. De forma más específica, a partir de los trabajos de Brophy (2004) y Lemos (1996), se plantea la siguiente hipótesis: los estudiantes no generan metas de ejecución de manera espontánea.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron un total de 209 alumnos ($n = 209$) del Conservatorio Profesional de Música de Alicante (España), que fueron seleccionados por muestreo incidental. El 55,5% eran hombres y el resto mujeres. Sus edades oscilaban entre los 12 y los 62 años ($M = 17,25$; $DT = 5,46$). El 19,6% cursaba primer curso, el 15,3% segundo, el 12,9% tercero, el 14,4% cuarto, el 23,4% quinto y el 14,4% sexto. En la Tabla 1, se muestra el porcentaje de participantes según el instrumento musical que estudiaba.

2.2. Instrumento

A los sujetos se les planteó por escrito la siguiente pregunta de respuesta abierta: “*Por orientación a meta se entienden los propósitos o razones que tiene una persona para hacer algo y, también, refleja los criterios mediante los cuales evalúa cómo hace la tarea y el éxito o el fracaso en la misma. ¿Qué metas te orientan a ti en los estudios del Conservatorio?*” En este punto, debe clarificarse que la doble definición de orientación de meta, que incluye los propósitos o razones así como los criterios de evaluación de una persona en relación a una determinada tarea, se extrajo de Pintrich (2000a, 2000b, 2000c); sin embargo, se planteó una única cuestión a los estudiantes: “*¿Qué metas te orientan a ti en los estudios del Conservatorio?*”

<i>Instrumento musical</i>	<i>f_a</i>	<i>%</i>	<i>% acumulado</i>
Violín	11	5,3	5,3
Piano	39	18,7	23,9
Saxo	20	9,6	33,5
Flauta	22	10,5	44,0
Trombón	10	4,8	48,8
Guitarra	2	1,0	49,8
Oboe	16	7,7	57,4
Percusión	12	5,7	63,2
Tuba	6	2,9	66,0
Trompeta	16	7,7	73,7
Clarinete	33	15,8	89,5
Trompa	9	4,3	93,8
Viola	5	2,4	96,2
Violoncello	4	1,9	98,1
Fagot	2	1,0	99,0
Canto	1	0,5	99,5
Contrabajo	1	0,5	100,0

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes por instrumentos musicales

2.3. Procedimiento

Tras obtener la autorización de la dirección del centro profesorado el horario para aplicar el instrumento. Los alumnos completaron el mismo en su aula habitual y dentro del horario de clases. Los estudiantes fueron instruidos en que la participación era voluntaria, que sería salvaguardado su derecho a la intimidad, que no había respuestas buenas o malas y que respondieran con la máxima sinceridad. El encuestador estuvo presente en todo momento y atento a resolver posibles dudas, insistiendo a los alumnos en que dejaran a un lado la doble definición de orientación de meta y se centrasen en responder la única pregunta que se les formulaba: “¿Qué metas te orientan a ti en los estudios del Conservatorio?”

2.4. Variables

Las variables consideradas fueron las respuestas de los participantes a la pregunta planteada.

2.5. Diseño y análisis de datos

El diseño se ajusta a las características de los diseños no experimentales por encuesta no estructurada. Los datos obtenidos a través del

cuestionario de respuesta abierta fueron analizados, de forma cualitativa, mediante el programa informático AQUAD 6.

3. RESULTADOS

Tras la lectura y análisis de las respuestas de los participantes, se establecieron tres códigos inferenciales (música, titulación y salidas laborales), que se componen de segmentos o unidades textuales para el análisis cualitativo.

El código música [*música*] contiene todos aquellos segmentos textuales que hacen referencia al alumnado que afirma estudiar en el Conservatorio porque le gusta la música: “*En un futuro, poder vivir de la música, porque es la carrera que más me gusta desde siempre*” [estudiante 090] o “*Porque es algo que me gusta mucho, y me gustaría dedicarme a la música en un futuro*” [estudiante 044]. Dentro de él, se establecen dos subcódigos. El subcódigo dominio [*dominio*] contiene todos aquellos segmentos que hacen referencia al alumnado que afirma estudiar en el Conservatorio porque le interesa profundizar en los conocimientos musicales y/o perfeccionar su técnica y expresividad instrumental: “[...] *Para perfeccionar mi nivel de oboe [...]*” [estudiante 064] o “*Aumentar mis conocimientos musicales, en general, y mejorar mis posibilidades técnicas*

en la práctica instrumental [...] [estudiante 091]. El subcódigo hobby [hobby] contiene las unidades textuales que hacen referencia al alumnado que considera los estudios del Conservatorio como una actividad con la que disfruta, pero que no constituye su primera prioridad académica o profesional: “[...] Sobre todo, estudio música en el Conservatorio porque me gusta, aunque no será a lo que me dedicaré en un futuro” [estudiante 009] o “[...] A mí me gusta la música, pero no quiero hacer Grado Superior, sino la carrera de Biología en la Universidad.[...]” [estudiante 053].

El código titulación [titulación] agrupa a los segmentos que hacen referencia al alumnado que nombra, explícitamente, la obtención de un título, como meta que lo orienta a estudiar en el Conservatorio, como por ejemplo: *“Tener un título, llegar a ser profesional, conseguir mi meta” [estudiante 078] o “[...] para que los estudios de música que tenga me puedan dar un título que refleje lo que sé. [...]” [estudiante 099]. Se establecen dos subcódigos (trabajo y trampolín). El subcódigo trabajo [trabajo] hace referencia al alumnado que afirma que una meta que lo orienta a estudiar en el Conservatorio es la de obtener un título que lo habilite a un futuro trabajo en el mundo de la música: “[...] Además, me gustaría dedicarme profesionalmente a ello: acabar el Superior y poder entrar en alguna orquesta o, si no pudiese, dar clases en un Conservatorio” [estudiante 080] o “Quiero terminar el grado superior para poder dedicarme a la música y poder ser profesora de oboe” [estudiante 095]. El subcódigo trampolín [trampolín] agrupa todas aquellas unidades textuales que hacen referencia al alumnado que afirma que una meta que lo orienta a estudiar en el Conservatorio es la de obtener un título, que le pueda servir como un mérito adicional, a la hora de optar a un futuro trabajo fuera del ámbito musical, como por ejemplo: “Mi meta es conseguir un título de pianista para poder complementar mis posibles futuros trabajos, ya que, tal vez, en alguno tenga ventaja si domino el piano” [estudiante 055] o “Conseguir otra carrera*

aparte de la que quiero estudiar. La música me ayudará mucho en un futuro” [estudiante 065].

Finalmente, el código salida laboral [salidlab] contiene todos aquellos segmentos textuales que hacen referencia al alumnado que afirma estudiar en el Conservatorio con el fin de poder trabajar, en un futuro, en el mundo de la música: *“Lo que quiero conseguir estudiando en el Conservatorio es prepararme lo más posible, para llegar a ser lo que más me gusta y trabajar en lo que considero mi pasión” [estudiante 087] o “En un futuro, poder vivir de la música, porque es la carrera que más me gusta desde siempre” [estudiante 090].*

En este punto, se quiere dejar claro que, aunque pueda parecer que el código salida laboral [salidlab] y el subcódigo trabajo [trabajo] hacen referencia a la misma respuesta del alumnado, no es así, ya que el segundo se incluye como un apartado del código titulación [titulación], abarcando, de este modo, las respuestas de los estudiantes cuya meta principal de estudiar en el Conservatorio se basa en la obtención de una titulación que los habilite para ejercer en el campo de la música, mientras que, mediante el código salida laboral [salidlab], se hace referencia a los alumnos cuya meta es poder vivir de la música en un futuro, pero que no expresan, en ningún momento, su objetivo de obtener titulación alguna.

En la Tabla 2, se muestran los códigos considerados tras el proceso de codificación de las respuestas a la pregunta del cuestionario.

Como se puede observar en la mencionada tabla, más de la mitad del alumnado (el 54,1%) dice estudiar en el Conservatorio porque le gusta la música, y un porcentaje similar habla de la posibilidad de encontrar un futuro trabajo en este ámbito (el 52,2%). Por otra parte, más de la tercera parte (37,3%) hace referencia a la obtención de una titulación, como uno de sus objetivos al estudiar en dicho centro.

TEMAS	CÓDIGOS	SUBCÓDIGOS
1. Metas	1.1 música (54,1%)	1.1.1 dominio (44,9%)
		1.1.2 hobby (6,2%)
	1.2 titulación (37,3%)	1.2.1 trabajo (21,1%)
		1.2.2 trampolín (2,9%)
	1.3 salidlab (52,2%)	

Tabla 2. Códigos y subcódigos considerados

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo era conocer las metas académicas que persiguen y las metas que poseen los estudiantes para contrastar la afirmación de Brophy (2005), cuando señala que los alumnos raramente generan metas de ejecución de manera espontánea.

En relación con las orientaciones de meta de los estudiantes, tras analizar los resultados obtenidos en sus respuestas abiertas, coincidimos con autores como Brophy (2004) o Lemos (1996) en el sentido de que, cuando se les pide a los estudiantes que describan sus metas con sus propias palabras, raramente mencionan metas de ejecución de forma espontánea.

Según Brophy (2005), esta baja incidencia de metas de ejecución es deseable desde varios puntos de vista, ya que permite poner el énfasis sobre conceptos como aprendizaje colaborativo y comunidad de aprendizaje, dejando a un lado la competición entre iguales. De esta manera, este autor afirma que no deberíamos sugerir que los profesores animen a sus estudiantes a formular metas de ejecución-aproximación si, así, nos referimos a las metas de logro que incluyen un componente de comparación entre compañeros. Por lo tanto, de aquí se deduce que, tanto los estudiantes individualmente como la clase en su conjunto, mejorarán si se centran en alcanzar las metas curriculares de forma individual o colaborativa, más que en competir unos con otros.

Con respecto a las metas académicas que los estudiantes dicen perseguir, son de destacar las siguientes. En primer lugar, más de la mitad del

alumnado dice estudiar en el Conservatorio porque le gusta la música, de los que un 44,9% afirma estudiar en el mismo por el interés de continuar profundizando en los conocimientos musicales y/o perfeccionando la técnica y expresividad musical de su instrumento. Centrarse en el aprendizaje, mejorar el aprendizaje, centrarse en la tarea por sí misma y sentir que se mejora o que se progresa son características de las metas de dominio-aproximación (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Elliot y Thrash, 2002; Gonida, Voulala y Kiosseoglou, 2009; Pintrich, 2000a, 2000c; Pintrich y Schunk, 1996; Senko y Harackiewicz, 2004). Así, se puede concluir que las metas de dominio se encuentran presentes en estos alumnos.

En segundo lugar, más de la mitad de los estudiantes habla de la posibilidad de encontrar un futuro trabajo en este ámbito y una tercera parte hace referencia a la obtención de una titulación como uno de sus objetivos al estudiar. Querer obtener un trabajo o una titulación supone desear alcanzar un logro, rentabilizar el rendimiento actual en el futuro en el mismo sentido que se concluye en otros trabajos que hablan de metas de rendimiento (González, 2008; González, Torregrosa y Navas, 2002; Hayamizu y Weiner, 1991; Navas, Soriano, Holgado y López, 2009). En este sentido, y tal y como se desprende de las respuestas de los alumnos a la cuestión planteada, se debe puntualizar que, tanto la meta de conseguir una titulación como la de obtener un trabajo en el futuro son consideradas metas de logro sin ningún componente de comparación entre iguales. Por lo tanto, las tratamos como metas de dominio, y no como metas de ejecución, al tratarse de objetivos de mejora y logro personal, dejando a un lado las comparaciones sociales.

Es decir, las metas de dominio o aprendizaje, junto a las metas de logro, se revelan como las mayoritarias en este grupo de alumnos. Estos resultados se pueden justificar, ya que los alumnos, en principio, se encuentran motivados para el estudio en el Conservatorio. Al tratarse de una actividad extraescolar, el estudiante, supuestamente, no está obligado a llevarla a cabo, con lo que la curiosidad por conocer nuevos aprendizajes, así como el interés por profundizar, perfeccionar y superarse en sus conocimientos teóricos e instrumentales, constituirán importantes orientaciones de meta en este contexto educativo.

Finalmente, tomando en consideración los resultados obtenidos en esta investigación, proponemos alguna sugerencia al profesorado de Conservatorio, con el fin de promover una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras haber confirmado la idea de Brophy (2005) de que las metas de ejecución más que surgir de manera espontánea son inducidas por los elementos de las escalas Likert usados para evaluar las metas, los docentes de Conservatorio deberían enfocar las actividades que propongan dentro y/o fuera del aula desde un punto de vista más colaborativo, dejando a un lado la competición entre los estudiantes, favoreciendo, así, en los mismos, el seguimiento de metas de aprendizaje o dominio.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, C. (1992). Classrooms, Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology, 84*, 261-271.
- Anderson, L., Brubaker, N., Alleman-Brooks, J. y Duffy, G. (1985). A qualitative study of seatwork in first-grade classrooms. *Elementary School Journal, 86*, 123-140.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Bartels, J.M., Magun-Jackson, S. y Kemp, A.D. (2009). La regulación volicional y la autorregulación del aprendizaje: un estudio de las diferencias individuales en la motivación de logro aproximación-evitación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 18*, 7 (2), 605-626.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Brophy, J. (2005). Goal Theorists Should Move on From Performance Goals. *Journal of Educational Psychologist, 40* (3), 167-176.
- Covington M. V. y Roberts, B. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En P.R. Pintrich, D.R. Brown y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 157-187). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95* (2), 256-273.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. y 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. y McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. y Thrash, T. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 804-818.
- Gonida, E. N., Voulala, K. y Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*, 53-60.
- González, A. (2008). Las metas y el futuro: Su importancia para la motivación académica. *Revista de psicología general y aplicada, 61* (3), 285-299.
- 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*, 541-553.
- Harackiewicz, J., Barron, K. y Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they

- adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300 - 312.
- 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.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Lemos, M. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 399-427.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. y Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Middleton, M. J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Midgley, C., Anderman, E. y Urdan, T.C. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. y López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6 (2), 17-29.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Phan, H.P. (2008). Metas de logro, el entorno del aula, y el pensamiento reflexivo: Un marco conceptual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16, 6 (3), 571-602.
- Pintrich, P. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Senko, K. y Harackiewicz, J. (2004). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Urdan, T. (2001). Contextual influences on motivation and performance: An examination of achievement goal structures. En F. Salili, C. Chiu, y Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The cultures and context of learning* (pp. 171-201). Nueva York: Kluwer/Plenum.
- Urdan, T., Kneisel, L. y Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. Urdan (Ed.), *The role of context* (pp. 123-158). Stamford, CT: JAI.
- Valle, A., G. Cabanach, R., González-Pienda, J., Núñez, J., Rodríguez, S. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7 (3), 1.073-1.106.