

Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas

Susana Rodríguez, Ramón G. Cabanach, Isabel Piñeiro, Antonio Valle, José Carlos Núñez*
y Julio A. González-Pienda*
Universidad de La Coruña y * Universidad de Oviedo

En este trabajo se analizan las tendencias de aproximación y de evitación dentro de las metas académicas. Además, se pretende comprobar la existencia de patrones motivacionales que se caracterizan por adoptar múltiples metas. Los resultados demuestran la existencia de grupos de estudiantes con predominio de tendencias de aproximación (Grupo MAT en las metas de tareas y Grupo MOY en las metas centradas en el yo), en otros grupos predominan las tendencias de evitación (Grupo MET en las metas de tarea y Grupo MDY en las metas centradas en el yo), en otros predominan múltiples metas de aproximación y de evitación (Grupo MMT en las metas de tarea y Grupo MMY en las metas centradas en el yo), y otros presentan metas bajas de aproximación y de evitación (Grupo MBT en las metas de tarea y Grupo MBY en las metas centradas en el yo).

Approach goals, avoidance goals and multiple academic goals. In this paper, the approach and avoidance components into academic goals were assessed. We have also tried to determine the existence of motivational profiles with multiple goals. The present results indicate that a group of students would tend to approach (MAT cluster in task goals and MOY cluster in ego-oriented goals), other group tend to avoidance (MET cluster in task goals and MDY cluster in ego-oriented goals), a third group adopt both approach and avoidance goals (MMT cluster in task goals and MMY cluster in ego-oriented goals), and other group of students have a low orientation toward approach and avoidance goals (MBT cluster in task goals and MBY cluster in ego-oriented goals).

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

A lo largo de los últimos años han sido numerosos los autores que han estudiado en profundidad las implicaciones motivacionales de las metas académicas y, sobre todo, que han establecido una clasificación de los distintos tipos de metas. Por citar sólo algunos ejemplos, hay autores que diferencian entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el «yo» (Nicholls, 1984), otros entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), otros entre metas de tarea y metas de ejecución o rendimiento (Anderman y Midgley, 1997; Maher y Midgley 1991; Middleton y Midgley, 1997), y otros entre metas orientadas al dominio y metas orientadas a la ejecución o al rendimiento (Elliott, 1997; Elliott y Church, 1997; Elliott y Harackiewicz, 1996). Desde cualquier perspectiva, las metas de aprendizaje, o centradas en la

tarea, o de dominio, implican la búsqueda por parte del estudiante del desarrollo y mejora de su capacidad, mientras que las metas de rendimiento, o centradas en el «yo» reflejan, más que el deseo del alumno por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia a través de la obtención de valoraciones positivas y la evitación de juicios negativos sobre sus niveles de capacidad.

En la mayor parte de los trabajos mencionados, las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento han sido casi siempre definidas sólo en términos de sus tendencias de aproximación; es decir, los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad, y metas de rendimiento para demostrar su capacidad (Elliott, 1999?; Pajares, Britner y Valiente, 2000). Sin embargo, en algunos estudios recientes se ha planteado que las metas de rendimiento (de ejecución o centradas en el yo) pueden diferenciarse, según la tendencia de aproximación o de evitación, en dos tipos de metas: una meta de aproximación, centrada en conseguir juicios favorables sobre la competencia, y una meta de evitación, centrada en evitar juicios desfavorables sobre la competencia (Elliott, 1997, 1999; Elliott y Church, 1997; Elliott y Harackiewicz, 1996; Elliott, McGregor y Gable, 1999; Middleton y Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Así, los estudiantes pueden estar motivados para conseguir un rendimiento superior a sus compañeros y para demostrar su competencia y superioridad (orientación de aproximación en las metas de rendimiento), o pueden estar motivados para evitar el fracaso y para evitar parecer incompetentes (orientación de evitación en las metas de rendimiento). Incluso algunos autores (por ejemplo, Elliott, 1999; Pintrich, 2000a,b) am-

plían esta diferenciación entre tendencias de aproximación y evitación a las metas de aprendizaje (de dominio o centradas en la tarea), aunque reconocen que, en este caso, la tendencia de evitación todavía carece de una cierta claridad teórica y empírica.

Además de la diferenciación entre los ámbitos de aproximación y evitación en el estudio de las metas académicas, en los últimos años podemos considerar otra cuestión importante que afecta también a la manera de abordar la investigación sobre las metas académicas que conlleva una mayor flexibilidad y una aproximación más realista al papel de las metas académicas en la motivación y el aprendizaje académico. Nos estamos refiriendo al constructo de las «múltiples metas».

A lo largo de estos años han ido apareciendo diferentes trabajos teóricos y empíricos (por ejemplo, Bouffard, Boisvert, Vézeau y Larouche, 1995; Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, y Elliot, 2000; Meece, 1994; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000c; Piñeiro, 2000; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Wentzel, 1991, 1999, 2000) que ponen de manifiesto la posible complementariedad de metas que tradicionalmente se han considerado contrapuestas (por ejemplo, metas de aprendizaje y metas de rendimiento). Estos y otros estudios encuentran que la adopción de múltiples metas conduce a un mejor rendimiento académico, y que la coordinación de distintos tipos de metas requiere el desarrollo de habilidades y estrategias de autorregulación por parte del estudiante que le permitan adaptarse a las demandas del contexto de aprendizaje, aunque este último aspecto todavía no se ha estudiado en profundidad.

En este trabajo nos hemos planteado buscar evidencia empírica sobre las dos líneas de investigación comentadas, así como los puntos de relación entre ambas. Por tanto, el procedimiento a seguir consiste en investigar la hipótesis de la existencia de patrones motivacionales caracterizados por la orientación a múltiples metas (en este caso particular, los distintos ámbitos de orientación a meta).

Método

Participantes

La población de la cual se ha extraído la muestra son los estudiantes que cursan sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña. Con el fin de conseguir una representación proporcional de las siete titulaciones que se cursan en esta Facultad, la selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional. La muestra participante en la investigación está integrada por 628 estudiantes (70% mujeres y 30% hombres); sin embargo, como no todos los participantes han contestado a todas las pruebas o algunos lo hicieron de forma incorrecta, a la hora de realizar los análisis estadísticos correspondientes, la «muestra productora de datos» (Fox, 1981) quedó integrada por 607 sujetos.

Instrumentos de medida

Para la evaluación de las metas académicas utilizamos la «Escala de Orientación a Metas» de Skaalvik (1997). La fundamentación teórica de este instrumento de medida permite establecer la diferenciación entre tendencias de aproximación y tendencias de evitación dentro de las metas centradas en las tareas y dentro de las metas vinculadas al yo o a la propia imagen. La estructura facto-

rial de la escala, a partir de los datos de nuestra investigación, es congruente con los estudios originales y permite diferenciar cuatro factores que explican conjuntamente el 65% de la varianza total. El primer factor, integrado por seis ítems, define las «metas en defensa del yo», centradas en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás. El segundo factor, formado por seis ítems, define las «metas de aproximación a la tarea», centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito. El tercer factor, formado por cinco ítems, define las «metas ofensivas o de mejora del yo», centradas en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás. Por último, el cuarto factor, integrado por cuatro ítems, define las «metas de evitación de la tarea», centradas en evitar el esfuerzo y el trabajo académico. Aunque la escala original consta de 22 ítems, en nuestro estudio hemos eliminado uno ya que no era explicado significativamente por ninguno de los cuatro factores. Los índices de fiabilidad (« α » de Cronbach) oscilan entre .73 para «metas de evitación de la tarea» y .90 para «metas en defensa del yo».

Procedimiento

La administración de las pruebas se ha llevado a cabo dentro del aula y en el horario académico de los estudiantes, siempre con el margen de tiempo necesario que permitiera a los sujetos contestar de la forma más adecuada posible. La aplicación de las pruebas fue realizada por diversos colaboradores a los que se les explicó previamente las directrices generales a seguir en el momento de la administración de los diferentes instrumentos de medida, destacando especialmente aquellas cuestiones referidas a la finalidad de su aplicación, instrucciones específicas en la cumplimentación de cada una de las pruebas, máxima sinceridad en las respuestas, y confidencialidad de las mismas.

Análisis de datos

En este trabajo hemos utilizado el análisis de conglomerados (método *quick cluster analysis*) para obtener información sobre la hipotética combinación de las tendencias de aproximación y evitación dentro de un mismo patrón motivacional. Con objeto de simplificar al máximo la identificación y clasificación de los grupos motivacionales, hemos realizado los análisis de conglomerados diferenciando entre las metas vinculadas a las tareas (denominadas también metas de aprendizaje o de dominio) y las metas vinculadas al yo o a la propia imagen (denominadas también metas de rendimiento o de ejecución).

Resultados

Grupos motivacionales en función de las metas centradas en las tareas

Para establecer los diferentes grupos motivacionales dentro de una orientación motivacional hacia la tarea, hemos realizado el análisis de conglomerados a partir de los dos factores referidos a este tipo de metas (metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea) del «Cuestionario de Orientación a Metas» de Skaalvik (1997).

Los resultados muestran la existencia de cuatro grupos de estudiantes que se diferencian claramente en sus metas centradas en

las tareas (ver tabla 1 y figura 1). El cluster 1, formado por 81 estudiantes, se caracteriza por un predominio de metas de evitación de la tarea (Grupo MET); el cluster 2, integrado por 282 estudiantes, se caracteriza por un predominio de metas de aproximación a la tarea (Grupo MAT); el cluster 3, formado por 79 estudiantes, se caracteriza por metas bajas de tarea –de aproximación y de evitación– (Grupo MBT); y el cluster 4, formado por 165 estudiantes, se caracteriza por un predominio de múltiples metas de tarea –de aproximación y de evitación– (Grupo MMT).

Por tanto, en el grupo mayoritario de estudiantes predominan las metas de aproximación a la tarea (Grupo MAT), a continuación aparece el Grupo MMT, integrado por 165 estudiantes, en el cual predominan ambas tendencias (de aproximación y de evitación) dentro de las metas centradas en las tareas, y luego encontramos dos grupos más reducidos en los que predominan las metas de evi-

tación de la tarea (Grupo MET) y las metas bajas de tarea –de aproximación y de evitación– (Grupo MBT).

Grupos motivacionales en función de las metas centradas en el yo

Siguiendo el mismo procedimiento que en el caso de las metas centradas en las tareas, para establecer los diferentes grupos motivacionales según las metas centradas en el yo, utilizamos los dos factores referidos a este tipo de metas (metas ofensivas o de mejora del yo y metas en defensa del yo) del «Cuestionario de Orientación a Metas» de Skaalvik (1997).

Los resultados indican la existencia de cuatro grupos de estudiantes que se diferencian claramente en sus metas centradas en el yo (ver tabla 2 y figura 2). El cluster 1, formado por 84 estudian-

	Metas de Aproximación a la Tarea	Metas de Evitación de la Tarea	N
	M	M	
Cluster 1	2.73	3.90	81
Cluster 2	4.27	2.50	282
Cluster 3	2.95	2.41	79
Cluster 4	4.00	4.00	165

Cluster 1: Predominio de metas de evitación de la tarea (Grupo MET).
 Cluster 2: Predominio de metas de aproximación a la tarea (Grupo MAT).
 Cluster 3: Metas bajas de tarea –de aproximación y de evitación– (Grupo MBT).
 Cluster 4: Predominio de múltiples metas de tarea –de aproximación y de evitación– (Grupo MMT).

Nota: Las puntuaciones en metas de aproximación a la tarea y en metas de evitación de la tarea pueden oscilar entre 1 y 5. La obtención de los grupos ha alcanzado la convergencia satisfactoriamente (octava iteración) como consecuencia de un cambio mínimo.

	Metas Centradas en el Yo (de carácter ofensivo)	Metas Centradas en el Yo (de carácter defensivo)	N
	M	M	
Cluster 1	3.56	3.89	84
Cluster 2	3.12	2.20	115
Cluster 3	1.46	1.77	239
Cluster 4	1.78	3.43	169

Cluster 1: Predominio de múltiples metas centradas en el yo –de mejora y de defensa del yo– (Grupo MMY).
 Cluster 2: Predominio de metas ofensivas o de mejora del yo (Grupo MOY).
 Cluster 3: Metas bajas centradas en el yo –ofensivas y defensivas– (Grupo MBY).
 Cluster 4: Predominio de metas en defensa del yo (Grupo MDY).

Nota: Las puntuaciones en metas de mejora del yo y en metas en defensa del yo pueden oscilar entre 1 y 5. La obtención de los grupos ha alcanzado la convergencia satisfactoriamente (octava iteración) como consecuencia de un cambio mínimo.

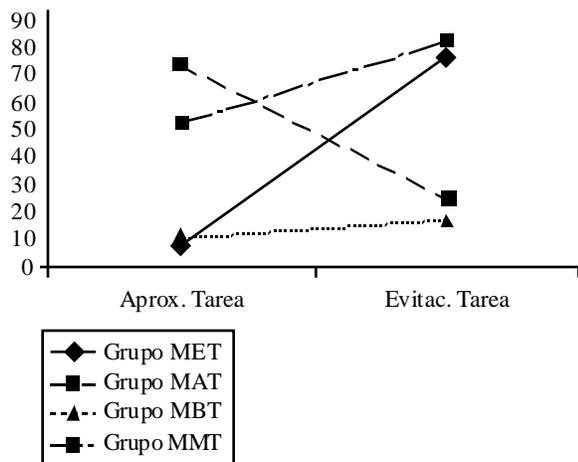


Figura 1. Representación gráfica de los cuatro grupos motivacionales obtenidos a partir de la combinación de las dimensiones motivacionales de «aproximación a la tarea» y «evitación de la tarea». La escala utilizada para la obtención de los valores correspondientes a las puntuaciones directas de la tabla 1 ha sido la de percentiles

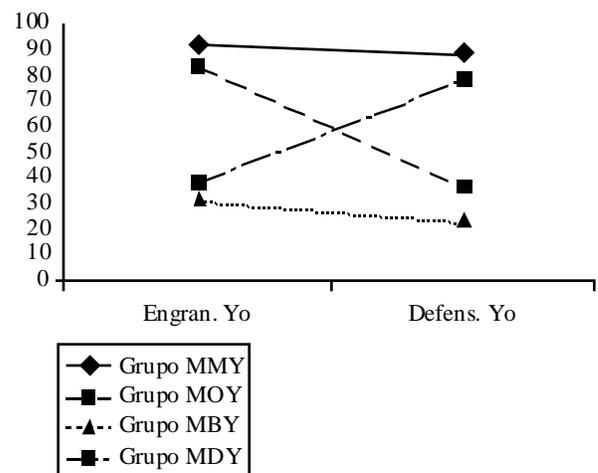


Figura 2. Representación gráfica de los cuatro grupos motivacionales obtenidos a partir de la combinación de las dimensiones motivacionales de «engrandecimiento del yo (de carácter ofensivo)» y «defensa del yo». La escala utilizada para la obtención de los valores correspondientes a las puntuaciones directas de la tabla 2 ha sido la de percentiles

tes, se caracteriza por un predominio de múltiples metas centradas en el yo –de mejora y de defensa del yo– (Grupo MMY); el cluster 2, integrado por 115 estudiantes, se caracteriza por un predominio de metas ofensivas o de mejora del yo (Grupo MOY); el cluster 3, formado por 239 estudiantes, se caracteriza por metas bajas centradas en el yo –ofensivas y defensivas– (Grupo MBY); y el cluster 4, formado por 169 estudiantes, se caracteriza por un predominio de metas en defensa del yo (Grupo MDY).

En este caso, el grupo más numeroso (Grupo MBY) se caracteriza por metas bajas centradas en el yo, tanto ofensivas como defensivas. A continuación, estaría el Grupo MDY, formado por 169 estudiantes, en el que predominan las metas en defensa del yo, y el Grupo MOY, integrado por 115 estudiantes, que se caracteriza por el predominio de metas ofensivas o de mejora del yo. Por último, el grupo más reducido (Grupo MMY) agrupa a aquellos estudiantes en los que predominan ambos tipos de metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo).

Discusión

Las aportaciones de este trabajo plantean la necesidad de abordar el estudio de las metas académicas no sólo en términos de sus tendencias de aproximación, sino también considerando sus componentes de evitación. En nuestro estudio, además de identificar dos grupos de estudiantes que se diferencian entre sí porque en uno de ellos (Grupo MOY) predominan las metas ofensivas o de mejora del yo (tendencia de aproximación en las metas de rendimiento) y en el otro (Grupo MDY) predominan las metas en defensa del yo (tendencia de evitación en las metas de rendimiento), también hemos encontrado unos perfiles motivacionales similares en el caso de las metas centradas en las tareas. Así, existe un grupo (Grupo MAT) con predominio de las metas de aproximación a la tarea (tendencia de aproximación en las metas de tarea o de aprendizaje) y otro grupo (Grupo MET) en el que predominan las metas de evitación de la tarea (tendencia de evitación en las metas de tarea o de aprendizaje).

En líneas generales, esta diferenciación entre tendencias de aproximación y de evitación en las metas de tarea coincide con las propuestas formuladas por Elliot (1999) y por Pintrich (2000a, 2000b), aunque nuestros resultados están más próximos a lo que plantea Pintrich (2000b) al afirmar que si las metas de aprendizaje o de tarea (en su tendencia de aproximación) se caracterizan por altos niveles de esfuerzo e implicación en la tarea y en el trabajo académico, la tendencia de evitación en este tipo de metas debe reflejar una evitación del esfuerzo y del trabajo académico. Esta caracterización de las metas de evitación se corresponde en nuestro estudio con las metas de evitación de la tarea.

Por otra parte, los datos de este trabajo muestran la posibilidad de que los estudiantes coordinen y combinen las dos dimensiones (aproximación y evitación) de las metas. En este caso concreto, nos referimos por separado a múltiples metas centradas en las tareas y a múltiples metas centradas en el yo, pero como plantea Wentzel (1999), estas orientaciones suponen sólo dos de las múltiples metas que los estudiantes pueden perseguir en el contexto académico. De todas formas, lo que puede parecer más sorprendente es que en los grupos de múltiples metas identificados (Grupo MMT y Grupo MMY) se combinan tipos de metas que teórica y conceptualmente son consideradas antagónicas, ya que ambas contemplan las tendencias de aproximación y de evitación (tanto en el caso de las metas centradas en las tareas como en el caso de

las metas centradas en el yo). En consecuencia, la pregunta a responder sería, ¿cómo pueden coordinar algunos estudiantes una motivación de aproximación hacia la tarea con una motivación de evitación dentro de una misma categoría de meta (por ejemplo, de aprendizaje)?

Más allá de las posibilidades de nuestros datos, y aunque la respuesta a esta pregunta no parece fácil, inferimos que la explicación debe tener claves contextuales relacionadas con la capacidad de adaptación a diferentes situaciones de aprendizaje. La adopción de múltiples metas requiere coordinación y flexibilidad a la hora de establecer prioridades en la consecución de una u otra meta, dependiendo de las demandas concretas del contexto de aprendizaje. De la misma forma que algunos estudiantes que intentan perseguir múltiples metas pueden sentirse incapaces de coordinar adecuadamente esas metas en función de las demandas concretas de la situación de aprendizaje, otros muestran destrezas y habilidades suficientes para realizar una coordinación efectiva y conseguir la forma de lograr distintas metas (Wentzel, 1999). Por tanto, aunque los componentes de aproximación y de evitación engloban orientaciones motivacionales opuestas y no es fácilmente comprensible que los individuos puedan estar motivados simultáneamente hacia la aproximación y la evitación (Elliot, 1999), no debemos olvidar que ambas tendencias suelen estar presentes, con mayor o menor fuerza, en todas las personas, aunque generalmente predomina una sobre otra. En el caso de aquellos estudiantes que muestran un patrón motivacional múltiple integrado por tendencias de aproximación y de evitación, suponemos que la articulación de ambas tendencias implica la puesta en marcha de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que le permitan una utilización «estratégica» de las mismas, priorizando una u otra en cada situación particular dependiendo de los propósitos, motivos o razones para implicarse, o no implicarse, en la tarea o actividad de aprendizaje. Esta forma de actuar implica una coordinación y un ajuste efectivo entre los intereses y razones personales con las demandas específicas del contexto de aprendizaje.

El término «orientación a metas» designa un sistema organizado de creencias sobre la competencia, los propósitos, los éxitos, los errores y el esfuerzo que pueden ser activados en una determinada situación, pero ello no implica que las personas no puedan acceder a otros sistemas de creencias (Pintrich, 2000b). De esta forma, las metas en cuanto representaciones cognitivas, pueden mostrar tanto una cierta estabilidad intraindividual como una cierta sensibilidad contextual y situacional. Aunque generalmente los individuos pueden acceder a diferentes orientaciones de meta en distintas situaciones, de modo semejante a como acceden a diferentes estructuras de conocimientos en distintas situaciones, esto no supone, necesariamente, una estabilidad intraindividual a través del tiempo y en diferentes ámbitos. De hecho, algunas personas pueden estar globalmente más orientadas hacia metas de aprendizaje y, por consiguiente, mostrar una mayor estabilidad y consistencia intraindividual en este tipo de metas, mientras que otras pueden estar específicamente más orientadas hacia metas de aprendizaje o hacia metas de rendimiento dependiendo del contexto, con lo cual muestran una menor estabilidad intraindividual y una mayor sensibilidad situacional en la adopción de sus metas.

En síntesis, los datos aportados por nuestro estudio ofrecen apoyo empírico razonable a la hipótesis de la entidad de los componentes de aproximación y de evitación tanto respecto a las metas de rendimiento (de lo cual ya han informado otras investigaciones recientes), como en relación a las metas de aprendizaje

(respecto a lo cual no se disponía de datos claros). Por otra parte, los datos obtenidos también muestran que existe un alto porcentaje de individuos que son capaces de integrar dentro de un mismo patrón motivacional una motivación de aproximación y de evita-

ción de un mismo tipo de meta. A nuestro parecer, futuras investigaciones deberían ir encaminadas hacia la búsqueda de las variables (personales o del contexto) responsables de que esto sea posible en un buen número de alumnos.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11, 313-323.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A.J. (1997). Integrating the «classic» and «contemporary» approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance motivation. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- 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.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. y Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Maher, M.L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- 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, 710-718.
- Nichols, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pajares, F. Britner, S.L. y Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Piñeiro, I. (2000). *Características diferenciales de las metas académicas que persiguen los estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de La Coruña. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146.
- Wentzel, K.R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- 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.

Aceptado el 7 de mayo de 2001