

NIVELES MOTIVACIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y SU DISCRIMINACIÓN EN FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

MOTIVATIONAL LEVELS IN SECONDARY STUDENTS AND THEIR DISCRIMINATION IN TERMS OF THE MOTIVATIONAL STRATEGIES

Ana Patricia **Fernández Suárez***
Daniel **Anaya Nieto**
José Manuel **Suárez Riveiro**

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación.

RESUMEN

En este trabajo se pretende estudiar los niveles motivacionales de los estudiantes de Educación Secundaria y el peso con el que las diferentes estrategias motivacionales utilizadas por los estudiantes discriminan entre los grupos de estudiantes con diferentes niveles motivacionales. La muestra está integrada por 2.387 estudiantes de Educación Secundaria. Las variables motivacionales estudiadas son las siguientes: *Metas académicas*, *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, *Ansiedad* y *Autoeficacia para el rendimiento*. En el estudio de los niveles motivacionales de los estudiantes, a través del análisis cluster, se identifican tres grupos de estudiantes con distintos niveles de motivación. El grupo compuesto por más estudiantes se caracteriza, en mayor medida que los otros dos grupos, por pretender demostrar su capacidad, por pretender evitar quedar mal ante sus compañeros y por manifestar preocupación ante

*Correspondencia: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Correo-e: apfernandez@edu.uned.es

situaciones de exámenes. Por otro lado, las estrategias motivacionales que mejor discriminan entre los tres niveles de motivación respecto a los tres componentes de las estrategias motivacionales estudiadas son: en el componente de expectativa, la *Estrategia de generación de expectativas positivas*; con respecto al componente de valor, la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*; y por último, con respecto al componente de afecto, la *Estrategia de autorrefuerzo*.

Palabras clave: Motivación académica; Variables motivacionales; Estrategias de autorregulación motivacional; Metas académicas; Estudiantes de secundaria.

ABSTRACT

The purpose of this work was to study the motivational levels of secondary students and how the different motivational self-regulatory strategies used by students distinguish groups of students with different motivational levels. The sample is made up of 2,387 middle school students. The motivational variables studied are the following: *Academic goals, Beliefs of control and self-efficiency of learning, Anxiety and Self-efficiency for achievement*. In the study of the students' motivational levels, by mean of cluster analysis, were identified three students groups with different motivational levels. The larger group is characterized, more than the other two, by attempts to show ability, avoiding appearing less capable to their peers and by worrying before exam situations. On the other hand, the motivational self-regulatory strategies that distinguish better between the three motivational levels studied are: in the component of expectancy, the *Generation of positive expectancy strategy*; regarding to the component of value, the *Generation of self-defeating goal strategy*; and finally, in relation of component of affect, the *Self-reinforcement strategy*.

Key Words: Academic Motivation; Motivational variables; Motivational self-regulatory strategies; Academic goals; Middle school students.

Introducción

La motivación académica constituye una de las aspiraciones más comunes y relevantes en la realidad del aula y del estudio y que, sin embargo, más difícil resulta de afrontar tanto para los profesionales de la educación como para las familias de los estudiantes. La mayoría de los profesionales de la educación al hablar de la motivación de sus alumnos suelen hacer dos tipos de referencias. Por un lado, consideran que el término se relaciona con los alumnos que consiguen los resultados deseados, que muestran interés por las tareas académicas, que se esfuerzan para realizarlas correctamente y por aprender. Por otro lado, y de forma contrapuesta, también lo utilizan con aquellos que son considerados por los profesores como malos estudiantes, que no obtienen los resultados esperados, que "no quieren aprender" o que no les interesa lo que se enseña en la escuela, a pesar de que muchos de ellos puedan mostrar tener la suficiente capacidad. Ante la situación de bajo rendimiento escolar de estos últimos se suele plantear la siguiente pregunta: ¿Qué podemos hacer profesores, padres y educadores para que los alumnos muestren interés y se esfuercen por realizar correctamente las tareas académicas y por aprender y no sólo por aprobar?

Para poder dar respuesta a esta pregunta tendremos que hacer referencia a una serie de factores que permiten crear un clima favorable para la motivación, de forma que la actitud del alumno hacia la escuela favorezca unos determinados procesos cognitivos y estrategias que el estudiante pondrá en juego para aprender. Y estos procesos, a su vez, determinen de forma directa un aprendizaje funcional. Para ello, los alumnos deben de poder encontrar sentido y utilidad a lo que se les enseña y que lo que aprendan en la escuela esté relacionado con sus vidas, intereses, preocupaciones e inquietudes. Así, deberemos reflexionar críticamente sobre el cómo se enseñan los contenidos, debido a que la transmisión de conocimiento en la escuela apenas ha variado desde hace varias décadas. Se deberá de tener en cuenta desde esta perspectiva que el centro de interés a nivel educativo no es tanto la enseñanza y el profesor, como el aprendizaje y el alumno (Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007; Pozo, 2000). Por lo tanto, estos cambios en la manera de entender el aprendizaje, en el que toma mayor relevancia el papel del alumno en dicho proceso, también implicarán maneras diferentes de abordar la motivación académica (Alonso, 2005).

La motivación académica se entiende como un proceso interno al propio alumno. No obstante, como señala Beltrán (1993) si “*no existe motivación, hay que crearla y si existe una motivación negativa hay que cambiarla*”. Esto significa que si el alumno no desarrolla planteamientos motivacionales adecuados para conseguir un buen desempeño en su contexto educativo será necesario poner a disposición del alumno las condiciones necesarias para que lo anterior suceda. En este sentido, en el ámbito académico la actividad docente tiene un papel importante para contribuir a mejorar la motivación y el rendimiento académico (Carbonero, Román, Martín-Antón y Rejo, 2009; Núñez y Fontana, 2009). Así, es necesario ayudar al alumno a generar una adecuada motivación, e incluso a generar mecanismos de automotivación, lo cual se podría aplicar no sólo al estudio sino también a otros ámbitos del desarrollo personal.

Alonso y de la Red (2007) señalan que para motivar al estudiante, éste debe experimentar un progreso; siendo importante cómo el profesor presenta las actividades de aprendizaje y el tipo de apoyo. Por otro lado, también tendremos que tener en cuenta que la motivación está apoyada tanto por factores internos como por factores externos al propio estudiante y al ámbito académico, como pueden ser las relaciones familiares, las relaciones interpersonales, los valores predominantes, las nuevas tecnologías, todo lo cual durante las últimas décadas ha sufrido sus propias transformaciones (González, 2005).

Teniendo en cuenta que la motivación de los estudiantes es uno de los grandes condicionantes del éxito escolar, tendrá un importante papel a la hora de dar respuesta a muchas de las demandas que la sociedad plantea a la educación. A continuación, abordamos algunas de las principales variables personales que condicionan la motivación académica: *Metas académicas, Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, Autoeficacia para el rendimiento y Ansiedad*.

Las *metas académicas* se refieren a los motivos u objetivos que los estudiantes manifiestan en relación con su aprendizaje (por ejemplo, Pintrich y Schunk, 2006). Dweck (1986; Dweck y Elliott, 1983) distinguen dos tipos de metas: meta de aprendizaje y meta de rendimiento. Esta propuesta fue ampliada posteriormente por otros autores (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Hayamizu y Weiner, 1991; Nicholls, 1984). Actualmente, varios autores proponen la posibilidad de la adopción de *múltiples metas* por parte de los estudiantes (Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002; Linnenbrink, 2005; Printrich, 2003; Pintrich y García, 1991; Skaalvik, 1997, Suárez, Cabanach y Valle, 2001). Así, Pintrich y García (1991) señalan que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento.

Slaalvik (1997) y Skaalvik, Valás y Sletta (1994) identifican cuatro tipos de metas: meta orientada a la tarea, dos metas orientadas al ego (una meta orientada a la autofrustración y una meta orientada a la automejora) y, por último, la meta de evitación del trabajo. Dicho autor señala que la orientación al rendimiento puede conducir a diferentes metas entre los estudiantes, para unos su meta de rendimiento puede ser el demostrar su capacidad, mientras que en otros puede ser el evitar los juicios negativos de sus compañeros hacia ellos.

Así, en primer lugar, la meta de orientación a la tarea está enfocada hacia la tarea más que a recompensas externas. Por lo tanto, los estudiantes con metas orientadas a la tarea están preocupados por su proceso de aprendizaje, en el que aprender, comprender, resolver problemas y desarrollar las propias habilidades son fines inherentes a ella.

A esta primera meta se añaden otras dos metas que se engloban dentro de las metas orientadas al ego, se trata de la meta orientada a la automejora (*self-enhancing*) y de la meta orientada a la autofrustración (*self-defeating*). La primera se define como una meta de demostración de la capacidad y de superación a los demás, y la segunda como la meta de intentar no ser el peor, de no parecer tonto o de evitar las reacciones negativas de los demás. Estas dos metas coinciden con las metas de orientación ofensiva del ego y de orientación defensiva del ego (Skaalvik, Valás y Sletta, 1994) y la de autofrustración también con la vertiente de evitación de la meta de refuerzo social.

Y por último, la cuarta meta que distingue este autor es la meta de evitación del trabajo. La intención de los estudiantes que optan por esta meta no es la de demostrar la competencia o la de evitar los juicios negativos, sino el realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo.

Las *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje* hacen referencia a las creencias y a la confianza de los estudiantes sobre hasta qué punto pueden controlar su aprendizaje (Pintrich y García, 1993). La *Autoeficacia para el rendimiento* se refiere a la confianza de los estudiantes sobre la medida en que pueden dominar los contenidos de las asignaturas y su rendimiento. El concepto de autoeficacia se inserta en el marco de la Teoría Social Cognitiva de Bandura. Bandura (1977) señala que las creencias de autoeficacia son un factor importante en el logro de metas y tareas de un estudiante. Pintrich y García (1993) ponen de manifiesto que las creencias de control del aprendizaje hacen referencia al grado de control que los estudiantes creen tener sobre su propio aprendizaje. La *Ansiedad* está referida a la preocupación de los estudiantes en las situaciones de examen (Suárez, Fernández y Anaya, 2005). Furlan (2006) la define como una respuesta emocional que los estudiantes presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas.

Por otro lado, estudiamos las estrategias motivacionales (también denominadas estrategias de autorregulación motivacional o estrategias de automotivación). Las estrategias motivacionales hacen referencia a los procedimientos que los estudiantes utilizan en su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad. Así, teniendo en cuenta distintas aportaciones teóricas e investigaciones realizadas (Suárez y Fernández, 2005; Suárez y Fernández, 2011), abordaremos algunas de las estrategias motivacionales que el estudiante puede utilizar en el transcurso de su proceso de estudio y aprendizaje. Para ello, utilizaremos la estructura propuesta por Pintrich y De Groot (1990) para el estudio de la motivación, en la que se diferencian tres componentes: componente de expectativa, componente de valor y componente afectivo.

Respecto al componente de expectativas incluimos varias estrategias motivacionales que describimos a continuación. La *Estrategia de ensalzamiento de los otros*, a través de la cual el estudiante en situaciones de bajo rendimiento procede a realzar las cualidades de sus compañeros como vía para proteger su autovalía. La *Estrategia de generación de expectativas*

positivas, la cual consiste en la creación de pensamientos y creencias que aproximan al estudiante al éxito en la tarea. La *Estrategia de anulación de los otros*, mediante la cual el estudiante niega o minimiza las cualidades de sus compañeros para así proteger su autovalía ante situaciones en las que es posible una comparación. La *Estrategia de pesimismo defensivo*, con la cual el estudiante activa un autoesquema negativo, lo que es utilizado con objeto de verse en la situación de tener que incrementar su nivel de esfuerzo para poder paliar dicha situación. La *Estrategia de "self-handicapping"* (ponerse obstáculos uno mismo), que consiste en que el estudiante crea obstáculos al éxito con la intención de que esto le permita mantener su autovalía y autoesquemas positivos. La *Estrategia de generación de atribuciones externas*, mediante la cual el estudiante realiza explicaciones ante los resultados obtenidos, en los cuales las causas de lo acontecido son externas al propio individuo. Y por último, la *Estrategia de autoafirmación*, la cual consiste en la búsqueda de una evaluación positiva, por parte del estudiante, como respuesta a una evaluación negativa previa, y con ello compensarla y mantener su autovalía. En la literatura nos encontramos con varios estudios que de forma exhaustiva abordan dichas estrategias motivacionales (Kathryn y Maureen, 2010, Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Noren y Cantor, 1986; Ntoumanis, Taylor y Standage, 2010).

Un segundo componente de estrategias motivacionales es el de valor, el cual incluye las estrategias que a continuación describimos. La *Estrategia de valoración del coste/consecución*, mediante la cual el estudiante resalta la adecuación del coste (en términos de trabajo, tiempo o esfuerzo) que implica la realización de una determinada tarea; o bien la posibilidad de que dicha tarea le posibilite confirmar sus capacidades y/o nivel de esfuerzo. La *Estrategia generación de meta de autoensalzamiento del ego*, la cual el estudiante utiliza para establecer como objetivo o motivo del desarrollo de una determinada tarea, el obtener un rendimiento mayor que el de sus compañeros y el realizar las tareas mejor, lo cual le hará sentirse bien. La *Estrategia generación de meta de evitación*, la cual el estudiante utiliza para establecer como objetivo o motivo del desarrollo de una determinada tarea el intentar superarla pero trabajando para ello lo menos posible y evitando dificultades y esfuerzos. La *Estrategia generación de meta de aprendizaje*, mediante la cual el estudiante se plantea, como objetivo o motivo que le lleva a desarrollar una determinada tarea, la búsqueda del aprendizaje, la automejora y el interés. La *Estrategia generación de meta de autoderrota del ego*, con la cual el estudiante establece como objetivo o motivo en el desarrollo de una determinada tarea el evitar quedar mal ante sus compañeros pareciendo poco capaz o haciendo el ridículo. Y la *Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión*, a través de la cual el estudiante busca una forma de aproximación e implicación con la tarea que se base en ciertas formas de gestionar la propia realización de la tarea.

Y por último, en el tercer componente afectivo incluimos las siguientes estrategias motivacionales que describimos a continuación. La *Estrategia de autorrefuerzo*, con la cual el estudiante se motiva a sí mismo dándose ánimos y autoalabándose en relación con la propia tarea o tipo de tarea que le ocupa. La *Estrategia de valoración social*, mediante la cual el estudiante busca evaluaciones positivas y reconocimiento por parte de otros acerca de la tarea que realiza, su capacidad o su esfuerzo. La *Estrategia de engaño*, a través de la cual el estudiante utiliza diversas formas de engaño a sus compañeros, como la mentira o la atribución de sus buenos resultados a factores externos, con la intención de que éstos no superen su rendimiento. La *Estrategia de comparación*, mediante la cual el estudiante se compara con otros a los que supera en rendimiento con el objeto de obtener sentimientos de satisfacción y orgullo; a la vez que evitar dicha comparación cuando no les supera en rendimiento y así evitar sentimientos de culpabilidad o decepción. Y la *Estrategia de control de la ansiedad*, la cual es utilizada por el estudiante para enfrentarse a determinadas situaciones de importancia, procurando no preocuparse y generar pensamientos positivos ante la situación.

El objetivo que nos planteamos en este trabajo es estudiar los niveles motivacionales en los estudiantes de secundaria y establecer el peso con el que las diferentes estrategias motivacionales discriminan entre los grupos de estudiantes con diferente nivel motivacional.

Método

Participantes

El tipo de muestra utilizada es de tipo no probabilística y casual (también denominada por accesibilidad). Así, un conjunto de colaboradores voluntarios, estudiantes de 5º de Psicopedagogía de la UNED siguiendo unas normas comunes con todos ellos, han contribuido en la recogida de datos en una muestra de estudiantes de Secundaria.

La muestra total del estudio está compuesta por 2.387 estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de 1º y de 2º de Bachillerato, distribuidos por todas las comunidades autónomas de España. Del total de la muestra el 52.9% son mujeres y el 47.1% son hombres. El porcentaje de estudiantes de 3º de ESO son 44.9%, 38,6% son de 2º de ESO, 10,2% de 1º de Bachillerato, y por último, el 6,3% de estudiantes de 2º de Bachillerato.

Variables e Instrumentos

En este trabajo nos ocupamos de forma prioritaria de dos grupos de variables. Por un lado las variables propiamente motivacionales y, por otro, las estrategias motivacionales (también denominadas estrategias de automotivación o de autorregulación motivacional). Respecto a las variables motivacionales estudiadas, son las siguientes: *Metas académicas*, *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, *Ansiedad* y *Autoeficacia para el rendimiento*.

La información sobre estas variables se recoge mediante la adaptación del *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II. Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b). La adaptación que hemos realizado para nuestro trabajo consiste en la utilización de los mismos ítems que el CEAM II, excepto los referentes a las orientaciones de metas intrínsecas y extrínsecas, que se eliminan, y en su lugar se incorporan las *Escalas de Orientación de Meta de Skaalvik* (1997). Este instrumento consta de cuatro escalas que proporcionan las medidas de: orientación a la tarea (*task orientation*), orientación al autoensalzamiento del ego (*self-enhancing ego orientation*), orientación a la autofrustración del ego (*self-defeating ego orientation*) y orientación a la evitación del esfuerzo (*avoidance orientation*). En relación a los análisis de fiabilidad realizados sobre este instrumento obtenemos un "alpha" de Cronbach de .799.

Para evaluar las estrategias de automotivación utilizamos una adaptación de las Escalas de Estrategias Motivacionales de Aprendizaje (EEMA, Suárez y Fernández, 2005). El instrumento originario estaba dirigido a estudiantes universitarios, mientras que el instrumento utilizado en este trabajo es una adaptación para la etapa de educación de Secundaria (Suárez y Fernández, 2011). Dicho instrumento está integrado por tres componentes. Cada uno de estos componentes constituye una escala independiente. En relación a los análisis de fiabilidad sobre este instrumento, para los tres componentes (expectativa, valor y afecto), los alphas obtenidos son altos, de .768, .813 y .777, respectivamente.

Procedimiento y Análisis de datos

El estudio que hemos desarrollado se caracteriza como descriptivo, correlacional y mediante encuesta, pues éste es el método de recogida de información que hemos utilizado. En concreto, hemos utilizado la técnica del cuestionario, mediante una escala tipo Likert (de 1=Nunca a 5=Siempre).

Para analizar cómo las distintas estrategias de automotivación discriminan entre el nivel de motivación de los estudiantes, en primer lugar, hemos realizado un análisis cluster que agrupe a los estudiantes en distintos niveles de motivación. Una vez obtenidos estos grupos de nivel motivacional, se han realizado tres análisis discriminantes. El análisis discriminante es una técnica de clasificación y asignación de un individuo a un grupo, conocidas sus características, que permite calcular una función discriminante, la cual se puede utilizar para hacer predicciones en el futuro. Esto se consigue reduciendo las variables que mejor discriminan a unas variables canónicas, las cuales son combinación lineal de las variables originarias y que se expresan por una función discriminante que es una ecuación lineal. Para realizar los tres análisis discriminantes hemos utilizado una estrategia de inclusión por pasos que nos informan sobre la medida en que las distintas estrategias de automotivación discriminan la pertenencia de los estudiantes a los anteriores niveles de motivación. Con la estrategia de inclusión por pasos, las variables se van incorporando a la función discriminante una a una, de manera que permite, por un lado, obtener aquellas variables que realmente son útiles para la clasificación y, por otro, evaluar la contribución individual de cada variable al modelo discriminante.

Para realizar todos estos análisis se ha recurrido al paquete estadístico SPSS para Windows –versión 17.0-.

Resultados

Para poder estudiar cómo las estrategias motivacionales discriminan el nivel de motivación de los estudiantes, hemos establecido en primer lugar los distintos niveles de motivación de dichos estudiantes. Con este objetivo hemos realizado un análisis cluster de las variables de motivación estudiadas. Después de solicitar al programa distintas salidas respecto al número de grupos, hemos seleccionado el resultado de tres clusters (Tabla 1) por considerar que dicho resultado ofrece la solución más clara a la hora de distinguir e interpretar los grupos ofrecidos.

El cluster primero está compuesto por 759 estudiantes. Este cluster se caracteriza por presentar las puntuaciones medias más altas con respecto a la variable *Meta de evitación*, la puntuación media en *Meta de autofrustración del ego* y las puntuaciones más bajas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Meta de autoensalzamiento del ego*, *Creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje*, *Ansiedad* y *Autoeficacia para el rendimiento* (ver Tabla 1). Por lo tanto, este cluster se corresponde con el nivel de motivación menos adecuado o desadaptativo.

El segundo cluster está compuesto por 772 estudiantes. Este cluster se caracteriza por presentar las puntuaciones medias más altas con respecto a las variables *Meta de tarea*, *Creencias de control* y *autoeficacia para el aprendizaje* y *Autoeficacia para el rendimiento*; mientras que obtiene las puntuaciones medias en *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Ansiedad*;

y las puntuaciones más bajas en *Meta de autofrustración del ego* y *Meta de evitación del trabajo*. Así, este grupo representa el nivel de motivación más adecuado o adaptativo.

Finalmente, el tercer cluster está compuesto por 856 estudiantes. Este cluster se caracteriza por presentar las puntuaciones medias más altas con respecto a la variable *Meta de autofrustración del ego*, *Meta de autoensalzamiento del ego* y *Ansiedad*; mientras que obtiene las puntuaciones medias en *Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje*, *Meta de tarea*, *Meta de evitación del trabajo* y *Autoeficacia para el rendimiento*. Este grupo, siendo el más numeroso, presenta un nivel intermedio de motivación.

TABLA 1. Análisis Quick Cluster de tres clusters de las variables de motivación

	Conglomerados					
	1		2		3	
	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD	\bar{X}
MT	,82	3,24	,55	4,25	,64	3,99
MAF	,83	2,10	,78	2,08	,76	3,79
MAS	,81	2,15	,99	2,93	,87	3,13
ME	,89	3,22	,86	2,46	,89	3,09
CCAA	,78	3,21	,57	4,13	,67	3,62
A	,87	2,76	,84	2,99	,66	3,87
AR	,90	2,39	,72	4,00	,97	3,00
Nº de casos	759		772		856	

MT: Meta de tarea

MAF: Meta de autofrustración del ego

MAS: Meta de autoensalzamiento del ego

ME: Meta de evitación del trabajo

CCAA: Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje

A: Ansiedad

AR: Autoeficacia para el rendimiento

A continuación, con objeto de conocer cuáles son las estrategias motivacionales que permiten discriminar en mayor medida la asignación de un determinado sujeto a uno de los tres niveles motivacionales descritos anteriormente, se llevaron a cabo tres análisis discriminantes, mediante el método de pasos sucesivos, uno por cada componente de estrategias motivacionales.

Así, con respecto al componente de expectativas han sido incluidas cuatro variables en la función y se han excluido otras tres. En la Tabla 2 se pueden observar cuáles son las variables incluidas y su valor de Lambda de Wilks (Λ). Este valor se utiliza para medir de forma secuencial el poder discriminatorio de cada una de las funciones que se van construyendo, empezando siempre por la primera, que es la de mayor capacidad discriminatoria.

TABLA 2. Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de expectativas

Variables introducidas		
Paso	Variables	Lambda de Wilks

1	Estrategia de generación de expectativas positivas (EEEEP)	,847
2	Estrategia de ensalzamiento de los otros (EAEO)	,786
3	Estrategia de pesimismo defensivo (EAPD)	,743
4	Estrategia de self-handicapping (EASE)	,718
Variables no incluidas en el análisis		
	Estrategia de anulación de los otros	,717
	Estrategia de generación de atribuciones externas	,714
	Estrategia de autoafirmación	,712

Las funciones discriminantes obtenidas son las siguientes:

$$D_1 = -,318 \times EAEO + 1,032 \times EEEP + ,467 \times EAPD - ,233 \times EASE - 3,752$$

$$D_2 = ,536 \times EAEO - ,225 \times EEEP + ,754 \times EAPD + ,600 \times EASE - 4,044$$

A este respecto, cabe comentar que introduciendo los valores en las estrategias de un nuevo individuo podríamos obtener un valor D para dicho individuo que distinga el máximo posible entre los niveles de motivación.

Con respecto el componente de valor han sido incluidas cinco variables en la función y se ha excluido una. En la Tabla 3 se puede observar cuáles son las variables incluidas y su valor de Lambda de Wilks (Λ).

TABLA 3. Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de valor

Variables introducidas		
Paso	Variables	Lambda de Wilks
1	Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego (VMAD)	,812
2	Estrategia generación de meta de evitación (VME)	,693
3	Estrategia de valoración de la consecución y el coste (VIVCEV)	,619
4	Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego (VMAS)	,591
5	Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión (VITG)	,564
Variables no incluidas en el análisis		
	Estrategia de generación de meta de aprendizaje	,559

Las funciones discriminantes obtenidas son las siguientes:

$$D_1 = -,477 \times VMAS + ,523 \times VIVCEV - ,557 \times VME + ,245 \times VMAD + ,483 \times VITG - 3,737$$

$$D_2 = -,134 \times VMAS - ,006 \times VIVCEV + ,451 \times VME + ,1039 \times VMAD + ,014 \times VITG - 4,044$$

Con respecto al componente de afecto han sido incluidas cuatro variables en la función y se ha excluido una. En la Tabla 4 se pueden observar cuáles son las variables incluidas y su valor de Lambda de Wilks (Λ).

TABLA 4. Variables introducidas y excluidas en el análisis discriminante de las estrategias del componente de afecto

Variables introducidas		
Paso	Variables	Lambda de Wilks

1	Estrategia de autorrefuerzo (AA)	,854
2	Estrategia de comparación (AC)	,762
3	Estrategia de valoración social (AVS)	,745
4	Estrategia de engaño (AE)	,745
Variables no incluidas en el análisis		
	Estrategia de control de la ansiedad	,735

Las funciones discriminantes obtenidas son las siguientes:

$$D_1 = 1,061 \times AA + ,332 \times AVS + ,096 \times AE - ,017 \times AC - 4,455$$

$$D_2 = -,332 \times AA + ,243 \times AVS + ,470 \times AE + ,808 \times AC - 2,122$$

Una primera forma de establecer la relación entre las variables explicativas (X_1, \dots, X_p) y las funciones discriminantes, con el fin de determinar la contribución de cada variable a la discriminación, es atender a sus coeficientes, que definen a las funciones discriminantes de las ecuaciones D_1 y D_2 . Por ejemplo, si en la función D_2 el coeficiente que acompaña a una variable es mayor que los de las otras variables, en principio podemos pensar que dicha variable va a contribuir al valor final de la función discriminante en mayor medida que las otras variables y, por lo tanto, es la más importante. Sin embargo, también disponemos para ello de unos coeficientes estandarizados, sobre los que tratamos a continuación.

En relación al componente de expectativas, en la Tabla 5 se indican dichos coeficientes estandarizados, que tienen media igual a 0 y la varianza igual a 1, lo cual facilita su comparación. En ella podemos interpretar que la variable más importante en la función 1 es la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, seguida de las estrategias de *pesimismo defensivo*, de *ensalzamiento de los otros* y de *self-handicapping*. Mientras que en la función 2, la más importante es la *Estrategia de pesimismo defensivo*, seguida de las estrategias de *self-handicapping*, de *ensalzamiento de los otros* y de *generación de expectativas positivas*. Además, se aprecia que las estrategias de *ensalzamiento de los otros* y de *self-handicapping* obtienen un valor negativo en la función 1, mientras que en la función 2 sucede lo mismo con la *Estrategia de generación de expectativas positivas*.

TABLA 5. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas

		Función	
		1	2
Componente de expectativa	Estrategia de ensalzamiento de los otros	-,275	,464
	Estrategia de generación de expectativas positivas	,765	-,167
	Estrategia de pesimismo defensivo	,358	,578
	Estrategia de self-handicapping	-,191	,492
Componente de valor	Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego	,444	-,125
	Estrategia de valoración de la consecución y el coste	-,378	-,004
	Estrategia de generación de meta de evitación	-,546	,442
	Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego	,205	,871
	Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión	,398	,012
Componente de afecto	Estrategia de autorrefuerzo	,885	-,277
	Estrategia de valoración social	,308	,225
	Estrategia de engaño	,067	,327
	Estrategia de comparación	-,014	,677

En el componente de valor de la Tabla 5 podemos interpretar que la variable más importante en la función 1 es la *Estrategia de generación de meta de evitación*, seguida de las estrategias de *generación de meta de autoensalzamiento del ego*, de *implicación en la tarea a través de su gestión*, de *valoración de la consecución y el coste* y de *generación de meta de autoderrota del*

ego. Mientras que en la función 2 la más importante es la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*, seguida de las estrategias de *meta de evitación*, de *generación de meta de autoensalzamiento del ego*, de *implicación en la tarea a través de su gestión* y de *valoración de la consecución y el coste*. Además, se aprecia que la *Estrategia de meta de evitación* obtiene un valor negativo en la función 1, mientras que en la función 2 sucede lo mismo con las estrategias de *generación de meta de autoensalzamiento del ego* y de *valoración de la consecución y el coste*.

En el componente de afecto de la Tabla 5 podemos interpretar que la variable más importante en la función 1 es la *Estrategia de autorrefuerzo*, seguida de las estrategias de *valoración social*, de *engaño* y de *comparación*. Mientras en la función 2, la más importante es la *Estrategia de comparación*, seguida de las estrategias de *engaño*, de *autorrefuerzo* y de *valoración social*.

Como medidas de asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos tenemos la correlación canónica, el autovalor y el porcentaje de varianza explicada, que en la Tabla 6 (para los componentes de expectativas, valor y afecto) se indican para cada función. En los tres componentes de expectativas, valor y afecto, con respecto a la función 1 se observa que explica el 62%, 65,4% y 55,2%, respectivamente, de la varianza, en relación al total acumulado por las dos funciones, y ya en menor medida, la función 2 el 38%, 34,6% y 44,8%, respectivamente, de la varianza total acumulada por las dos funciones. Por su parte, la correlación canónica se interpreta en base a que una alta correlación (*eta*) indica una mayor discriminación en el grado en que difieren los valores medios de los tres grupos. Dichos valores confirman que la importancia de la primera función (la que más discrimina) es superior a la segunda.

TABLA 6. Autovalores, porcentaje de varianza y correlación canónica de las funciones discriminantes

	Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
Componente de expectativas	1	,224	62,0	62,0	,428
	2	,138	38,0	100,0	,348
Componente de valor	1	,438	65,4	65,4	,552
	2	,232	34,6	100,0	,434
Componente de afecto	1	,182	55,2	55,2	,393
	2	,148	44,8	100,0	,359

Pese a que la primera función se muestra superior a la segunda, los valores del estadístico Lambda de Wilks para contrastar secuencialmente la significación de cada función discriminante, recogidos en la Tabla 7 (componente de expectativas, valor y afecto), indican que sería conveniente retener ambas funciones para interpretar las diferencias entre los grupos (pues las dos son significativas). Sin embargo, como ya hemos dicho antes, el autovalor correspondiente a las primeras funciones (Tabla 6) tiene un mayor peso relativo, del 62%, 65,4% y 55,2% de modo que la segunda función, aún siendo estadísticamente significativa, tiene menor importancia práctica a la hora de separar los grupos.

TABLA 7. Estadístico Lambda de Wilks

	Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Componente de expectativas	1 a la 2	,718	194,096	8	,000
	2	,879	75,580	3	,000
Componente de valor	1 a la 2	,564	450,695	10	,000
	2	,812	164,402	4	,000
Componente de afecto	1 a la 2	,737	274,793	8	,000
	2	,871	124,197	3	,000

Otra medida es la matriz de confusión (ver Tabla 8), la cual muestra los resultados de ajuste entre la clasificación original y el grupo de pertenencia pronosticado para los casos en cada uno de los grupos (nivel alto, medio y bajo). El porcentaje de casos bien clasificados es un indicador de la efectividad de la función discriminante; siendo dicho valor el 55,1%, 64,2%, 54,3% para la primera función discriminante.

TABLA 8. Matriz de confusión para la primera función discriminante en porcentajes de los componentes de expectativas, valor y afecto

		Nivel de motivación pronosticado			
		bajo	alto	medio	
Componente de expectativas	Nivel de motivación original	bajo	58,4%	20,0%	21,6%
		alto	18,5%	59,2%	22,3%
		medio	23,4%	27,2%	49,4%
	Clasificados correctamente el 55,1% de los casos agrupados originales				
Componente de valor	Nivel de motivación original	bajo	67,3%	14,2%	18,5%
		alto	12,4%	65,7%	21,9%
		medio	18,9%	21,0%	60,1%
	Clasificados correctamente el 64,2% de los casos agrupados originales				
Componente de afecto	Nivel de motivación original	bajo	56,6%	22,6%	20,8%
		alto	18,1%	57,8%	24,1%
		medio	38,2%	29,4%	32,4%
	Clasificados correctamente el 54,3% de los casos agrupados originales				

Conclusiones

Con respecto a los tres niveles de motivación de los estudiantes obtenidos en este trabajo, en el cluster primero se integran estudiantes que, en contraste con los otros grupos, tiene una mayor motivación para la realización de las tareas con el mínimo esfuerzo. Este grupo está compuesto por menos estudiantes que los otros dos grupos. En el segundo cluster la motivación de sus estudiantes en contraste con la de los otros grupos, está dirigida en mayor medida hacia el aprendizaje, tiene mayores creencias sobre su capacidad de control y autoeficacia para el aprendizaje y mayor nivel en autoeficacia para el rendimiento. Por último, en el tercer cluster, compuesto por un mayor número de estudiantes, la motivación de los estudiantes, en contraste con la de los otros grupos, está dirigida en mayor medida a demostrar su capacidad, a no quedar mal ante sus compañeros y manifiesta mayor preocupación en las situaciones de examen.

De forma general, el primer grupo es el que presenta un tipo de motivación más desadaptativa y el segundo grupo es el que presenta un tipo de motivación más adaptativa. Es decir, los estudiantes del segundo grupo se caracterizan por estar más centrados en su proceso de aprendizaje que en obtener recompensas externas. Además, en dicho grupo se pone de manifiesto que las creencias de autoeficacia ejercen influencia en la motivación de este grupo de estudiantes. Así, varios autores (Bandura, 1995; González y Tourón, 1991) afirman que las creencias de autoeficacia influyen en el nivel de esfuerzo, persistencia y en la elección de las tareas.

No obstante, cabe destacar que en los tres grupos es la variable *Meta de tarea* la que alcanza mayor valor, incluso en el grupo de estudiantes con un tipo de motivación caracterizada como más desadaptativa. Entendemos que dicha circunstancia puede deberse a que esta variable es considerada como la más aceptable socialmente, lo cual conduciría a ser informada en mayor

medida, de forma inconsciente o conscientemente, por parte de los estudiantes al cumplimentar el cuestionario. Esto incluso podría suceder en los tres grupos obtenidos.

Por otro lado, respecto a la discriminación de los niveles de motivación en función de las estrategias motivacionales se han realizado tres conjuntos de análisis en función de los tres componentes de estrategias motivacionales estudiadas. Con respecto a cada uno de los componentes se han obtenido dos funciones discriminantes que serán útiles para en el futuro poder asignar nuevos casos a cada uno de los tres grupos. Para ello precisaremos conocer sus puntuaciones en relación con las variables que mejor discriminan y que señalamos a continuación. Con respecto al componente de expectativas: la *Estrategia de generación de expectativas positivas*, la *Estrategia de ensalzamiento de los otros*, la *Estrategia de pesimismo defensivo* y la *Estrategia de self-handicapping*.

Con respecto al componente de valor las variables que mejor discriminan han sido la *Estrategia de generación de meta de autoderrota del ego*, la *Estrategia de meta de evitación*, la *Estrategia de valoración de la consecución y el coste*, la *Estrategia de generación de meta de autoensalzamiento del ego* y la *Estrategia de implicación en la tarea a través de su gestión*.

Finalmente, con respecto al componente de afecto las variables que mejor discriminan han sido la *Estrategia de autorrefuerzo*, la *Estrategia de comparación*, la *Estrategia de valoración social* y la *Estrategia de engaño*.

A partir de estas conclusiones se proponen una serie de recomendaciones para la práctica educativa de cara a favorecer la motivación académica y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en esta etapa escolar. Así, desde la perspectiva del estudiante, éste debe comprender la importancia de estar motivado, y de reunir unas condiciones afectivas adecuadas para el estudio. De esta manera, es necesario favorecer el autoconocimiento por parte del estudiante, que en un principio puede ser guiado, respecto a las metas, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, autoeficacia para el rendimiento y estrategias afectivo-motivacionales utilizadas en distintos tipos de tarea. Es decir, conocer sus propias características afectivas, motivacionales y estratégicas en relación a su proceso de aprendizaje y estudio (Núñez, Solano, González y Rosário, 2006), que sin duda, contribuye a que los estudiantes puedan aumentar su rendimiento y éxito académico (Paris y Paris, 2001). Así, respecto a las estrategias motivacionales el estudiante deberá de considerar la sustitución de determinadas estrategias motivacionales consideradas desadaptativas, en favor de otras consideradas de tipo adaptativo, como por ejemplo, la estrategia de generación de expectativas positivas, con la que se generan pensamientos y creencias que le aproximan al éxito de la tarea como la del tipo "*esta clase de tareas no son difíciles para mí, de hecho en otras situaciones parecidas trabajé duro y las resolví muy bien*".

Desde esta perspectiva el profesor es importante que establezca las medidas oportunas dirigidas a describir, modelar e implementar estrategias de automotivación adecuadas, con objeto de que el alumno las utilice en situaciones de aprendizaje y estudio (Boekaerts y Corno, 2005; Torrano y González, 2004). Para que el estudiante comprenda lo inadecuado de algunas de las pautas afectivo-motivacionales que utiliza se intentará hacerle comprender cómo dichas pautas influyen en la realización de sus tareas académicas. Zimmerman (2002) afirma que son pocos los profesores que preparan a sus estudiantes para el desempeño de un aprendizaje personal y de manera autónoma.

Por otro lado, desde la perspectiva del orientador es importante considerar la relevancia de su intervención sobre el profesorado de cara a incrementar indirectamente el nivel motivacional y de automotivación de los estudiantes. También, de ser el caso, ha de considerar los distintos tipos de

variables motivacionales existentes a la hora de desarrollar el proceso de diagnóstico en los estudiantes con esta problemática.

Por lo tanto, la realización por parte del profesor y del orientador en esta etapa educativa de talleres, charlas y cursos de automotivación personal dirigidos a los estudiantes para favorecer el autoconcepto, metas académicas y condiciones afectivas, incrementará la motivación académica y la mejora del rendimiento académico de los estudiantes (Huber, 2008; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004). Por último, también es importante considerar que el proporcionar actividades de información y formación en dicha línea dirigidas a los padres ayudará también a favorecer la motivación y el desarrollo de condiciones afectivas para el estudio en los estudiantes (Cerezo, Casanova, De la Torre y Carpio, 2011).

Partiendo de los resultados expuestos, para el desarrollo de futuros estudios en esta línea de investigación una de las limitaciones a tener en cuenta es el tipo de diseño e instrumentos utilizados. Así, se debería avanzar en la utilización de un diseño longitudinal para conseguir una información más rica, sobre todo en cuanto a las relaciones recíprocas que podrían surgir entre las distintas variables contempladas. Respecto a los instrumentos utilizados, estos podrían contemplarse con otros como las entrevistas aclaratorias o las verbalizaciones. Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário (2006) proponen el uso de sesiones de trabajo preparatorias para mejorar las limitaciones de los autoinformes. De esta manera, se consigue que los estudiantes sean más conscientes de los aspectos menos observables y explicables de su conducta, teniendo como objetivo que puedan observar su propio comportamiento de una manera más objetiva.

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- ALONSO, J. y DE LA RED, I. (2005). Evaluar "para" el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 241-253.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, 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.
- BANDURA, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (ed.), *Self-efficacy in Changing Societies*. EEUU: University of Cambridge, pp. 1- 45.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BARCA, A., PERALBO, M., PORTO, A., MARCOS, J.L. y BRENLLA, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- BELTRÁN, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- CARBONERO, M.A.; ROMÁN, J.M.; MARTÍN-ANTÓN, L.J. y REOYO, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (2), 229-243.

- CEREZO, M^a.T., CASANOVA, P., DE LA TORRE, M. y CARPIO, M^a. (2011). Estudios educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- DWECK, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. y ELLIOT, D.S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington. *Handbook of child psychology. Vol IV. Social and personality development*. Nueva York: Wiley.
- FURLAN, I. (2006). Ansiedad ante los exámenes. Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.
- GONZÁLEZ, A. (2005). *Motivación académica: Técnicas, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ, M.C. y TOURÓN, J. (1991). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- HUBER, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 59-81.
- KATHRYN, O. y MAUREEN, S. (2010). The phenotypic expressions of self-doubt about ability in academic contexts: Strategies of self-handicapping and subjective overachievement. En A. Robert, O. Kathryn y C. Patrick (Eds.), *Handbook of the uncertain self*. New York: Psychology Press.
- HARACKIEWICZ, J.M.; BARRON, K.E.; TAUER, J.M.; CARTER, S.M. y ELLIOT, A.J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 904-915.
- LINNENBRINK, E.A. (2005). The dilemma of performance approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 197-213.
- LOZANO, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ GEIJO, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. I.C.E. Universidad de Deusto: Mensajero, SAU.
- MIDGLEY, C., ARUNKUMAR, R. y URDAN, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 423-434.
- NICHOLLS, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NOREM, J. y CANTOR, N. (1986). Defensive pessimism, Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- NTOUMANIS, N, TAYLOR, I.M. y STANDAGE, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school psychological education. *Journal of Sports Sciences*, 28, 1515-1525.
- NÚÑEZ, C. y FONTANA, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 257-269.

- NÚÑEZ, C., SOLANO, P., GONZÁLEZ, J. y ROSÁRIO, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 139-146.
- PINTRICH, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- PINTRICH, P.R. y GARCÍA, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT:TAI.
- PINTRICH, P.R. y GARCÍA, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- PINTRICH, P.R. y SCHUNK, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Prentice Hall.
- POZO, I. (2000). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- ROCES, C., TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicología*, 16 (3), 347-366.
- ROCES, C., TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47 (1), 107-120.
- 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 (1), 71-81.
- SKAALVIK, E.M., VALÁS, H. y SLETTA, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academia self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- SUÁREZ, J.M., CABANACH, R.G. y VALLE, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- SUÁREZ, J.M. y FERNÁNDEZ, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21 (1), 116-128.
- SUÁREZ, J.M. y FERNÁNDEZ, A.P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de psicología*, 27 (2), 369-380.
- SUÁREZ, J.M., FERNÁNDEZ, A.P. y ANAYA, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación*, 338, 95-306.
- TORRANO, F. y GONZÁLEZ, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. [Versión electrónica]. Revista electrónica de Investigación *Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

Fecha de entrada: 11 abril 2011

Fecha de revisión: 29 agosto 2011

Fecha de aceptación: 14 marzo 2012