

Motivación y Aprendizaje Autorregulado

Antonio Valle¹

Susana Rodríguez

Universidad de A Coruña, España

José C. Núñez

Universidad de Oviedo, España

Ramón G. Cabanach

Universidad de A Coruña, España

Julio A. González-Pienda

Universidad de Oviedo, España

Pedro Rosario

Universidad de Minho, Portugal

Compendio

La perspectiva del aprendizaje autorregulado es quizás la que ofrece una aproximación más amplia y dinámica de la comprensión de los procesos de aprendizaje. Esta perspectiva asume el principio fundamental de que los aprendices son agentes que eligen y toman decisiones sobre su conducta, siendo ellos los verdaderos artífices y promotores de sus aprendizajes. Los aprendices autorregulados, además de ser capaces de gestionar sus propios recursos motivacionales y cognitivos con la intención de conseguir un aprendizaje exitoso, deben tener las competencias necesarias para articular esos recursos en un plan de acción ajustado a las demandas de la situación concreta de aprendizaje. Dado que la motivación juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado, en este artículo se realiza un análisis de los componentes motivacionales en los que se fundamenta el aprendizaje autorregulado a partir de diferentes propuestas derivadas de la investigación con estudiantes de educación superior.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado; Motivación; Estudiantes; Estrategias motivacionales.

Motivation and Self-Regulated Learning

Abstract

The perspective of self-regulated learning could be the field that offers a broader and more dynamic approach to the comprehension of learning processes. This perspective assumes the basic principle that learners are agents who choose and make decisions about their behavior. They are the true architects and promoters of their learning. In addition to being capable of managing their own motivational and cognitive resources with the aim of achieving successful learning, self-regulated learners should have the necessary competencies to apply these resources within a plan of action that matches the demands of the specific learning situation. As motivation plays a crucial role in learning and constitutes an essential area in all the approaches to self-regulated learning, in this article, an analysis is performed of the motivational components on which self-regulated learning is based, from various proposals derived from research with students of higher education.

Keywords: Self-regulated learning; Motivation; Students; Motivational strategies.

Aunque existe una amplia diversidad de enfoques teóricos en el estudio del aprendizaje, la perspectiva histórica refleja una consideración del mismo desde una

orientación conductista a una cognitiva, sin olvidar las diversas variantes existentes en cada una de ellas. La Psicología Educativa ha experimentado lo que Scandura, Frase, Gagne, Stolurow y Groen (1981) denominan el *cambio de paradigma desde el estímulo-respuesta hasta el procesamiento de la información*. Debemos resaltar que este cambio de perspectiva desde el conductismo al cognitivismo dentro de la Psicología de la Educación ha supuesto, entre otras cosas, *el reconocimiento del aprendiz como un participante activo del proceso de aprendizaje* (Di Vesta, 1989).

¹ Dirección: Universidad de A Coruña, Dpto. de Psicología Evolutiva e da Educación, Campus de Elvira, s/n., A Coruña, España, 15071. E-mail: vallar@udc.es

Este trabajo forma parte de otras investigaciones más amplias que han sido financiadas por la Dirección General de Investigación – Ministerio de Educación y Ciencia (Ref. Proyectos: SEJ2006-01518; SEJ2006-08814).

La descripción del cambio de perspectiva teórica predominante en Psicología de la Educación la ha realizado muy acertadamente Richard E. Mayer (1992a, 1992b). Éste mantiene que el cambio de paradigma se realiza en tres etapas, las cuales corresponden con otras tres metáforas del aprendizaje relevantes para la instrucción. Estas tres metáforas del aprendizaje, por orden cronológico, son: *el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento, el aprendizaje como construcción de conocimiento.*

Durante la primera mitad del siglo pasado, la metáfora del aprendizaje como *adquisición de respuestas* representó el centro de atención. Basada en la investigación animal e interpretada dentro de la teoría conductista, el aprendizaje llegó a ser una existencia plástica cuyo repertorio de conductas está determinado por la experiencia. El aprendiz es como una tabla en blanco sobre la que el ambiente debe dejar una impresión, una existencia pasiva para quien las respuestas exitosas son automáticamente reforzadas y las respuestas no exitosas son automáticamente debilitadas. En consecuencia, en el conductismo tradicional el profesor es visto como un dispensador de feedback, dando recompensas por las respuestas apropiadas y castigando las inadecuadas. El papel del profesor es crear y modelar la conducta del estudiante mediante la aplicación adecuada y contingente de premios y castigos.

Por su parte, la metáfora del aprendizaje como *adquisición de conocimiento* domina el escenario psicológico y educativo desde los años 50 hasta los años 60 del siglo XX, aproximadamente. El cambio desde la adquisición de respuestas hasta la adquisición de conocimiento ocurre cuando la investigación sobre el aprendizaje comienza a moverse desde el laboratorio animal hasta el laboratorio humano y la psicología conductista deja paso a la psicología cognitiva. Desde esta nueva perspectiva, el aprendiz llega a ser más cognitivo; ahora es un procesador de información. Como consecuencia del cambio en el papel del alumno en el aprendizaje, también se modifica el rol del profesor; ahora el profesor se convierte en un dispensador de información. El foco de la instrucción es la información, y la cuestión a resolver es: ¿Cómo podemos conseguir que la información especificada en el currículum llegue a la memoria de los estudiantes?

Finalmente, a partir de los años 70-80 es posible fijar el surgimiento de la tercera metáfora: el aprendizaje como *construcción de conocimiento*. Los investigadores que se desplazan del laboratorio a situaciones de aprendizaje más realistas se encuentran con un aprendiz mucho más activo y creativo, un aprendiz que busca construir el significado más allá de las informaciones puntuales que recibe de su ambiente. El papel del apren-

diz es el de un ser autónomo que tiene control consciente sobre sus procesos de aprendizaje. Este nuevo aprendiz posee habilidades denominadas metacognitivas o metacomponenciales -conocimiento sobre los propios procesos cognitivos o sobre los propios procesos de adquisición de conocimiento. Más allá del enfoque cognitivo precedente, en vez de adquirir conocimiento, el aprendiz lo construye utilizando su experiencia previa (conocimientos previos) para comprender y modelar el nuevo aprendizaje. En buena lógica con el cambio ocurrido con el papel del alumno en la construcción del conocimiento, en lugar de proporcionar conocimiento, el profesor *participa* en el proceso de modelar la cognición, de construir el conocimiento con el estudiante.

El Aprendizaje como Construcción de Conocimiento: El Papel de la Regulación Personal del Proceso de Aprendizaje

Desde los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar, el estudiante es un procesador activo de información que intenta dar sentido al material que se le presenta. Por eso, el aprendiz autorregulado debe controlar de forma adecuada sus procesos seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones desde el conocimiento existente relevante. De acuerdo con esto, la meta más importante de la educación es ayudar a los aprendices a ser expertos en cómo aprender y utilizar lo aprendido para construir conocimientos útiles en cada ámbito específico (Mayer, 1992a).

A lo largo de los últimos años un amplio número de autores se han centrado en describir cómo los alumnos llegan a ser reguladores de su propio aprendizaje coincidiendo en afirmar que existen estudiantes que construyen sus propias "herramientas" cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Estos sujetos, que Paris y Byrnes (1989) describen como personas que tienen deseos por aprender, buscan metas realistas y utilizan un amplio número de recursos. Se enfrentan a las tareas académicas con confianza y determinación. La combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados. En la misma línea, Schunk y Zimmerman (1994, p. 309) definen el aprendizaje autorregulado como "*el proceso a través del cual los estudiantes actúan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas.*" Parece, por tanto, que un elemento esencial del proceso de aprendizaje de los sujetos autorregulados es su carácter inherentemente constructivo y dirigido a metas (Schunk & Zimmerman, 2008). Entonces, atendiendo a este marco teórico, la autorregulación queda definida como un proceso activo y construc-

tivo donde el sujeto establece una serie de metas e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, considerando siempre las características contextuales de sus entornos (Pintrich, 2000a, 2000b, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008).

En la conceptualización de Pintrich (2003), se destaca especialmente la integración de las variables motivacionales y las cognitivas como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en el contexto escolar. Más concretamente, Pintrich (2000a, 2000b, 2004) considera que es posible autorregular la motivación, donde se incluyen los intentos de regular tanto creencias motivacionales como

emociones a través de una serie de estrategias que ayudan al estudiante a enfrentarse con emociones negativas como el miedo o la ansiedad.

Pintrich (2004) propone una estructura del aprendizaje autorregulado sistematizada en cuatro fases (planificación, supervisión, revisión y valoración) y, al mismo tiempo, en cuatro áreas (cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual). Esta clasificación ayuda a clarificar cómo los subprocesos implicados en la autorregulación se interrelacionan unos con otros y funcionan diferencialmente en función de los cuatro momentos del proceso de aprendizaje (ver Tabla 1).

Tabla 1
Fases y Áreas del Aprendizaje Autorregulado (Pintrich, 2000a, 2000b, 2004)

Fases	Cognición	Motivación	Conducta	Contexto
<i>Fase 1 Planificación y Activación</i>	Establecimiento de metas	Adopción de orientación a meta	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepciones de la tarea
	Activación de conocimiento previo relevante	Juicios de autoeficacia	Planificación para la auto-observación de la conducta	Percepciones del contexto
	Activación de conocimiento metacognitivo	Juicios respecto a la tarea: Percepción de la dificultad, Activación del valor, Activación del interés.		
<i>Fase 2 Monitorización</i>	Conciencia metacognitiva y monitorización de la cognición	Conciencia y monitorización de la motivación	Conciencia y monitorización del esfuerzo, uso del tiempo, necesidad de ayuda	Monitorización de cambios en la tarea y condiciones del contexto
<i>Fase 3 Control/Regulación</i>	Selección y adaptación de estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje	Selección y adaptación de estrategias para dirigir la motivación	Incremento o descenso del esfuerzo	Cambio o renegociación de la tarea
				Cambio o abandono del contexto
<i>Fase 4 Reacción y reflexión</i>	Juicios cognitivos	Reacciones afectivas	Cambio de conducta: persistir, dejarlo...	Evaluación de la tarea
	Atribuciones	Atribuciones	Búsqueda de ayuda	

Las diferentes fases incluyen procesos comunes a muchos de los modelos de autorregulación existentes (e.g. Zimmerman, 2000a, 2000b) y se pueden conside-

rar como un heurístico para organizar tanto el pensamiento, como la investigación sobre autorregulación (Pintrich, 2000a, 2000b). Cabe destacar que la línea

divisoria entre ellas es muy difusa. A pesar de ello, esta distinción es muy útil de cara a la investigación, sobre todo por el hecho de que, tradicionalmente, ésta se ha centrado en algunas áreas (p.e., la cognitiva) en detrimento de otras (p.e., la motivacional-afectiva) (Pintrich, 2000a, 2000b, 2004). Por esta razón, y por su relevancia en el propio proceso de autorregulación del aprendizaje, en este trabajo se abordará en exclusiva el componente motivacional del aprendizaje autorregulado.

Dimensión Motivacional del Aprendizaje Autorregulado

La motivación, además de ser uno de los tópicos más estudiados en el ámbito educativo (Núñez, Martín-Albo, Navarro, & Grijalbo, 2006), juega un papel crucial en el aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las aproximaciones al aprendizaje autorregulado. De hecho, los alumnos autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir las metas que se han propuesto (Núñez, Solano, González-Pianda, & Rosario, 2006; Rosario, 2004; Zimmerman, 2000a). Esta motivación se observa en la elección personal del estudiante de implicarse en la tarea y en la intensidad de su esfuerzo y persistencia en la actividad de aprendizaje.

En general, se considera que los alumnos autorregulados muestran un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas. Así, estos estudiantes se consideran muy eficaces y se centran en incrementar su nivel de aprendizaje valorando el material que tienen que asimilar como interesante, valioso y útil de aprender (Pintrich, 2000a).

Respecto a la regulación de la motivación, característica de la autorregulación, hace referencia al hecho de que todas estas creencias pueden ser reguladas y modificadas. Así, a partir del control y conciencia motivacional que se consigue a través de la autoobservación y el autoconocimiento, el aprendiz autorregulado es capaz de detectar los desajustes y controlar sus emociones mediante una serie de estrategias con el fin de regular su motivación. Tales estrategias son conocidas como *estrategias de regulación de la motivación* (Pintrich, 2000a; Wolters, 2003a, 2003b). Uno de los aspectos más importantes de estas estrategias es que pueden ser adoptadas conscientemente o bien ponerse en marcha de forma automática, pero en todo caso, pueden ser enseñadas y aprendidas, y consecuentemente, modificadas. Aunque en este modelo no se hace referencia explícita a cuestiones volitivas, que tanto se han estudiado en la motivación, sobre todo aspectos como la persistencia y el esfuerzo (Valle et al., 2003a), el propio

Pintrich (2004) las incluye en las estrategias de regulación de la motivación.

Planificación y Activación Motivacional

La planificación y activación motivacional implica, según Pintrich (2000a), la *adopción de metas* (en relación con los propósitos para implicarse en la tarea), así como la activación de una serie de creencias motivacionales, como las *creencias de autoeficacia* (juicios de competencia sobre la realización de la tarea), el *interés personal en la tarea* (relacionado con el contenido de la tarea, el dominio o área de contenido) y las *creencias sobre el valor de la tarea* (creencias sobre la importancia, utilidad y relevancia de la misma).

Las Metas Académicas

El componente motivacional de valor integra los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad, aspectos que guardan una estrecha relación con las actividades cognitivas y de autorregulación así como con la elección, el esfuerzo o la persistencia.

Metas de Aprendizaje vs. Metas de Rendimiento. La mayoría de las investigaciones sobre las metas académicas se han centrado en dos tipos de metas: (a) las *metas de aprendizaje* (también denominadas metas de dominio o metas centradas en la tarea), que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas, y (b) las *metas de rendimiento* (también denominadas metas de ejecución o centradas en el yo), que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros. De una manera un tanto simplificada, se puede afirmar que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad (Elliot, 1999).

Los resultados de la investigación sobre el papel de las metas a nivel académico coinciden en señalar que las metas de aprendizaje son beneficiosas para la mayor parte de los resultados relacionados con el aprendizaje, incluidos los resultados a nivel motivacional tales como la autoeficacia, el interés y el valor de la tarea (véase, por ejemplo, Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Pintrich & DeGroot, 1990), el bienestar emocional (véase, por ejemplo, Middleton & Midgley, 1997), la búsqueda de ayuda (véase, por ejemplo, Newman, 1998), el compromiso cognitivo (Pintrich, 2000a) y el rendimiento académico en las principales áreas curriculares (Valle et al., 2008).

Por tanto, la mayor parte de los trabajos demuestran que aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender y mejorar sus competencias dedican sus esfuerzos a las tareas de estudio, presentan una alta persistencia ante las tareas y suelen

utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, Cabanach, & Valle, 2001; Valle et al., 2003a, 2003b). Además, estos estudiantes se implican más en la autorregulación de su aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990), realizan mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de la comprensión dándose cuenta de lo que están aprendiendo y de lo que no (Middleton & Midgley, 1997).

Además, cuando los estudiantes no muestran este interés o no están especialmente motivados por aprender pueden optar, en contextos y situaciones amenazantes, por distintos mecanismos de autoprotección como el self-handicapping y el pesimismo defensivo (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, & González-Pienda, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González-Pienda, 2005) que pueden tener ciertos beneficios para la propia imagen personal pero que suelen ser bastante perjudiciales a nivel académico.

Sin embargo, las conclusiones acerca de las ventajas de adoptar metas de rendimiento no están tan claras, puesto que los resultados son muy diferentes de unos estudios a otros. Dado que los resultados empíricos en torno a los beneficios o perjuicios de las metas de rendimiento son bastante controvertidos, algunos autores consideran que sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje son más complejos y requieren una mayor atención teórica y empírica (Utman, 1997), siendo probable que algunas conclusiones sobre los efectos negativos y desadaptativos de las metas de rendimiento sean un tanto prematuras.

Metas de Aproximación vs. Metas de Evitación. Revisando la dicotomía metas de aprendizaje-metas de rendimiento, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) plantean un marco tridimensional para las metas académicas. En esta propuesta, diferencian dos tendencias dentro de las metas de ejecución: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por tanto, tres metas académicas independientes: (a) *metas de aproximación al rendimiento*, focalizadas en el logro de competencia con relación a otros, (b) *metas de evitación del rendimiento*, centradas en la evitación de incompetencia respecto a otros, y (c) *metas de aproximación al aprendizaje*, centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.

Posteriormente se ha propuesto un nuevo constructo – *metas de evitación del aprendizaje* – resultante de aplicar la diferenciación entre tendencias de aproximación y evitación a las metas de aprendizaje (véase Pintrich, 2000a). Los estudiantes con metas de evitación del aprendizaje estarían preocupados por no ser perfectos, no comprender completamente el material o fracasar respecto de sus estándares intrapersonales de dominio (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Aunque

este tipo de metas tienen su fundamentación teórica, los trabajos empíricos han sido muy escasos.

Sin embargo, sí hay numerosos trabajos que apoyan la diferenciación entre tendencias de aproximación y tendencias de evitación dentro de las metas de rendimiento (véase, por ejemplo, Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 1999; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Rodríguez et al., 2001; Skaalvik, 1997; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, & González-Pienda, 2006). Esta distinción entre tendencias de aproximación y de evitación dentro de las metas de rendimiento ha llevado, entre otras cosas, a reconsiderar los efectos de las metas de aproximación al rendimiento. Así, Pintrich (2000b) señala que pueden darse situaciones en que las metas de rendimiento no sean desadaptativas en términos motivacionales, afectivos, de uso de estrategias y de rendimiento. De hecho, en algunos trabajos las metas de aproximación al rendimiento aparecen más vinculadas al rendimiento y al logro, mientras que las metas de aprendizaje lo están con un mayor interés intrínseco en las tareas (véase, por ejemplo, Harackiewicz et al., 2000).

¿Una o Múltiples Metas?. Uno de los avances más importantes de los últimos años en la investigación sobre metas ha sido el demostrar empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas – específicamente académicas pero también sociales – para implicarse en el aprendizaje. Así, ante situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, razones distintas al interés intrínseco por la tarea podrían ser útiles para motivar su actuación. En tales casos, la posibilidad de optar por distintos motivos – obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas... – pueden convertirse en un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico. Por tanto, el hecho de que los estudiantes opten simultáneamente por varias metas en situaciones escolares concretas (Pintrich, 2000b; Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2003b; Valle et al., 2009; Wentzel, 2000) suele ser una de las opciones que presenta mayores beneficios a nivel académico.

Los estudiantes con múltiples metas se adaptan mejor a las demandas contextuales, especialmente al estilo de enseñanza y a la evaluación. Los resultados obtenidos por Rodríguez et al. (2001) demuestran no sólo que la adopción de múltiples metas conduce a un mejor rendimiento académico, sino también que la coordinación de distintos tipos de metas favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación que permiten adaptarse más eficazmente a las demandas del contexto de aprendizaje.

Tomando como referencia algunos resultados encontrados en algunos trabajos en torno a la relación de las metas de rendimiento con los resultados académicos y a la relación de las metas de aprendizaje con el interés, Harackiewicz et al. (2000) consideran que cada tipo de meta está asociada con un indicador relevante de éxito (interés o rendimiento) pero no con el otro, lo que demuestra que aquellos estudiantes que adoptan ambos tipos de metas son, probablemente, los que conseguirán mejores resultados en ambas variables, es decir, un alto interés y un alto rendimiento. Por eso, como afirman Bouffard, Boisvert, Vezeau, y Larouche (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades, sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento. Desde esta perspectiva, la orientación motivacional que mejor cumple esos dos requisitos es la de las múltiples metas, especialmente aquel perfil motivacional integrado por unas altas metas de aprendizaje acompañado de unas altas metas de aproximación al rendimiento.

La articulación de ambas orientaciones de meta implica la puesta en marcha de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que permiten 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 en la tarea de aprendizaje. Esta forma de actuar supone una coordinación y un ajuste efectivo entre los valores y las razones personales con las demandas específicas del contexto de aprendizaje. El ejemplo propuesto por Paris, Byrnes y Paris (2001) puede resultar esclarecedor respecto a esta idea. Estos autores se refieren a un estudiante que está realizando una actividad de matemáticas y que observa cómo otros compañeros terminan la tarea con gran rapidez. Si el estudiante se está encontrando con dificultades para resolver la actividad puede atribuir esta situación a su propia capacidad (en este caso, falta de capacidad para las matemáticas). Esta explicación podría llevar al estudiante a abandonar sus intentos de resolver con éxito la actividad y, en su lugar, copiar la respuesta, de modo que ello le permitiera dar la imagen de que ha resuelto la tarea con prontitud, puesto que a ello va asociado el aparentar ante los demás que posee capacidad para resolver la tarea con facilidad. En este ejemplo hipotético, el estudiante abandona sus objetivos iniciales de aprendizaje para adoptar una meta de aproximación al rendimiento. Así, las condiciones que rodean la realización de las tareas pueden incidir en la forma de concebir la tarea y en el sentido de la propia competencia para resolverlas, lo que quedaría reflejado en la evolución o desarrollo de las orientaciones a meta adoptadas.

La metáfora de los “múltiples caminos” propuesta por Pintrich (2000b) supone un intento de sintetizar las divergencias existentes entre algunos de los trabajos que se han comentado. Los estudiantes que adoptan distintas metas pueden seguir diversos caminos o trayectorias a lo largo del tiempo, con algunos de ellos finalizando en el mismo lugar en términos de rendimiento real, pero implicando una experiencia muy diferente hasta lograr el resultado final. Así, los estudiantes orientados al aprendizaje vivirían una experiencia “más tranquila y agradable” en términos de motivación, afecto positivo, esfuerzo y uso de estrategias, en su andadura hacia unos buenos niveles de rendimiento. Por el contrario, aquellos estudiantes con metas de rendimiento, aun pudiendo alcanzar niveles equivalentes e incluso superiores a los estudiantes con metas de aprendizaje, podrían experimentar menos interés, afecto positivo y tal vez más ansiedad o afecto negativo, dadas sus preocupaciones por superar a los demás. Asimismo, cabe la posibilidad de que traten de demostrar un menor esfuerzo debido a su objetivo de parecer más listos que sus compañeros y, en el caso de encontrarse con dificultades o fracasos a lo largo del camino, esto supondría costes para ellos en términos afectivos (menor interés y más afecto negativo), o les conduciría al empleo de estrategias orientadas a lograr su meta de ser mejores que los demás.

Creencias Motivacionales

Estas creencias están constituidas tanto por las expectativas de la propia capacidad para realizar óptimamente la tarea – creencias de autoeficacia – como por los juicios sobre la facilidad, interés y valor de la tarea (Pintrich, 2000a, 2000b, 2004).

Las *creencias de autoeficacia* han recibido una gran atención dentro de las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado, sobre todo por sus efectos positivos en el proceso de autorregulación. Así, se considera que estas creencias sobre las propias capacidades son las que ayudan a organizar y poner en práctica las acciones necesarias para conseguir el rendimiento esperado en tareas específicas (Zimmerman, 2000b). Estas creencias implican pensamientos del tipo “*me siento capaz de llevar a cabo la tarea*”, “*siento que soy bueno en esto*”, y tienen importantes repercusiones en el esfuerzo, persistencia y realización de la tarea. Si la persona se siente capaz tomará una actitud activa, mientras que si no es así, esa falta de motivación le conducirá a adoptar una actitud pasiva.

Además, también se realizan juicios y percepciones sobre la tarea, su dificultad, valor e interés. Antes de comenzar la actividad, se producen intentos de determinar la dificultad de la tarea, lo que Pintrich denomina “*juicios de facilidad*”, o *percepciones sobre la dificultad de la tarea* (2004). Suponen pensamientos

como “*pienso sobre si la tarea me va a resultar fácil, difícil, interesante, aburrida*”, “*la considero fácil o difícil para mí*”, etc. Aunque este tipo de reflexiones es similar a las anteriores, en estas últimas el énfasis se pone más en la tarea, mientras que las primeras enfatizan la persona.

Las *creencias sobre el valor de la tarea* incluyen percepciones sobre la relevancia, utilidad e interés de la misma, que pueden ser reguladas en un primer momento, tanto de forma consciente como de modo automático (Pintrich, 2000b). Se refieren a reflexiones como por ejemplo “*pienso por qué hago esta tarea, para qué me sirve*”, “*reflexiono sobre si me va a resultar útil/inútil; interesante; aburrida*”, etc. Estas creencias están relacionadas con la teoría expectativa-valor desarrollada por Atkinson en los años 50 y revisada posteriormente por otros autores, sufriendo importantes modificaciones, especialmente las planteadas por Wigfield, Eccles y colaboradores (Wigfield & Eccles, 1992). Este modelo propone que los esfuerzos por lograr un rendimiento, tales como implicarse en una tarea y persistir, están determinados por la calidad de los motivos, expectativas y valores. Las expectativas de éxito se refieren a las creencias de que ciertas conductas conducirán a un determinado resultado, mientras que las de valor se refiere a la relativa conveniencia o el atractivo de ese resultado.

Comparado con el modelo de Atkinson, en el cual las expectativas y los valores estaban inversamente relacionados, este modelo tiende a una relación positiva entre ambos. El constructo de valor se divide en diferentes componentes. Eccles y Wigfield (2002) han descrito el valor de la tarea en relación con (a) el valor de logro, que se refiere a la importancia personal de hacer bien la tarea; (b) el valor intrínseco, que se refiere al disfrute que la persona siente por la realización de la tarea, que equivaldría a la denominada motivación intrínseca (c) el valor de utilidad, que tiene que ver con la relación entre la tarea y las metas de la persona; y (d) el coste, que se refiere a los aspectos negativos que implica para la persona realizar la tarea.

Las *creencias sobre el interés personal* en la tarea o en el contenido específico de la misma son también muy importantes a la hora de planificar la tarea (p.e. “*sé que esta tarea es importante y útil para mí y porqué*”). El nivel de interés juega un papel fundamental ya que está relacionado con el aumento de la persistencia y el esfuerzo (Pintrich, 2000a), de forma que puede provocar afectos anticipatorios positivos y también afectos negativos, como el miedo y la ansiedad (por ejemplo, si se percibe la tarea como muy importante pero uno no se siente con la capacidad de poder llevarla a cabo con éxito) que pueden repercutir en los procesos posteriores y que pueden requerir una activa y

adaptativa autorregulación de la cognición, la motivación y la conducta (Pintrich, 2000a). El interés ante la tarea puede ser activado por la misma (p.e. el tema de lectura) o por características contextuales (p.e. recompensas sociales o materiales), pero también puede ser controlado y regulado por la persona.

Control y Regulación de la Motivación

Mientras se está realizando una tarea es necesario que la persona se dé cuenta de si está resultando más fácil o difícil de lo que pensaba, si está perdiendo interés, etc. También debe ser consciente de su estado de ánimo, si se está poniendo nerviosa porque ha surgido un problema, si ha dejado de tener confianza en sus posibilidades, si siente que no es capaz de seguir, si está preocupada, intranquila, etc. Una vez que ha monitorizado esos aspectos, puede intentar regularlos seleccionando y adaptando una serie de estrategias afectivo-emocionales que le permitan seguir realizando la tarea de forma relajada y segura (continuar o abandonar, dejarlo para después, pararse e intentar relajarse, respirar, dejarlo para después). Estas actividades se denominan *estrategias de regulación de la motivación o estrategias motivacionales*, y son los mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionales adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal. En general, estas estrategias se sustentan en creencias, razones y emociones individuales, y operan en relación al conocimiento específico del dominio y al repertorio de estrategias y recursos de los que se disponen, permitiendo mantener un clima afectivo y emocional positivo en la realización de la actividad. De forma más concreta, se refieren a las estrategias para enfrentarse a la ansiedad, para mantenerse implicado en la actividad y para sostener creencias y emociones adaptativas.

Las estrategias de regulación de la motivación se han dividido en diferentes tipos entre los que destaca la distinción entre (a) *estrategias motivacionales orientadas al sostenimiento del compromiso y las intenciones de aprendizaje* (cuyo objetivo es el mantenimiento de los esfuerzos personales dedicados a la tarea frente a las distintas fuentes de distracción o al abandono, o a experiencias adversas o dificultades) y (b) *estrategias motivacionales destinadas a la defensa y protección del bienestar personal* (comportamientos estratégicos destinados a controlar las emociones y afectos negativos, con el objetivo último de proteger el bienestar emocional de la persona y su valía).

Estas estrategias pueden enseñarse y pueden ser modificadas en caso de que el estudiante las utilice de manera desadaptativa, aspecto especialmente importante si tenemos en cuenta que dichas estrategias afectan a la

selección de los procedimientos y recursos que se ponen en marcha en función de las situaciones específicas y de los contextos.

Estrategias Orientadas al Sostenimiento del Compromiso y las Intenciones de Aprendizaje

Estas estrategias permiten a los estudiantes controlar su motivación de cara a completar una tarea que está resultando pesada, difícil, o aburrida (Pintrich, 2000a, 2004) y se basan en actividades para regular la eficacia o el valor de la tarea: (a) Estrategias para controlar los pensamientos de autoeficacia mediante el lenguaje autodirigido y basado en autoafirmaciones positivas (p.e. “*sé que puedo hacerlo*”); (b) Estrategias para aumentar la motivación extrínseca, prometiéndose a sí mismo recompensas en caso de cumplir con la tarea (e.g. “*si la lectura me está resultando aburrida o difícil alguna vez, me digo a mí mismo que cuando acabe podré hacer algo que me gusta, o descansar, etc.*”); (c) Estrategias para aumentar la motivación intrínseca intentando hacer la tarea más interesante (p.e. “*si la tarea me está resultando aburrida o difícil intento hacer algo para que la tarea sea más interesante*”); (d) Estrategias para aumentar el valor de la tarea, reflexionando y destacando su valor y utilidad para el futuro, para la carrera, etc. (p.e. “*si no me motivo para seguir, pienso en lo importante que es comprender esto para aprobar la asignatura o para acabar el curso*”, etc.).

Estrategias Orientadas a la Defensa y Protección del Bienestar Personal

El objetivo que subyace a la adopción de este tipo de estrategias motivacionales es el afrontamiento de situaciones potencialmente aversivas para el bienestar emocional de la persona.

Se pueden adoptar, por una parte, comportamientos estratégicos destinados a la protección de la autovalía mediante autoafirmaciones o lenguaje auto-dirigido, cuyo objetivo es la disminución del valor de la tarea para proteger la valía personal, por ejemplo, desvalorizando la escuela en relación al peso que pueden tener otros contextos (p.e. “*si no me sale, lo dejo porque realmente tampoco era tan importante esta actividad, hay cosas más importantes*”). Este tipo de estrategia suele utilizarse en aquellos casos en los que el estudiante alcanza bajos niveles de logro y ve amenazadas sus creencias de competencia y valía.

Por otra parte, se pueden utilizar otro grupo de estrategias en relación con el control de las emociones, que tienen como objetivo el control de las emociones y afectos negativos. Se concretan en las siguientes: (a) Autodiálogos dirigidos a controlar la ansiedad y afectos negativos (p.e. “*si no comprendo una parte y me estoy empezando a desanimar, intento hacer algo para*

no ponerme más nervioso y sentirme mejor, como dejarlo para más tarde, seguir por si el resto del texto me ayuda, etc.”); (b) Invocar afectos negativos (vergüenza, culpa) para estimular el esfuerzo y la persistencia (p.e. “*si no comprendo algo y me estoy empezando a desanimar, pienso en la vergüenza que supone no poder comprender algo así*”, “*pienso que me tengo que esforzar más y seguir intentándolo, porque sería tonto si no lo consiguiera*”, etc.).

Por último, se describen algunas estrategias de tipo defensivo: (a) *Pesimismo defensivo*. Estrategia emocional que utilizan las personas para aprovechar los afectos negativos y la ansiedad que lleva consigo un resultado negativo, para motivarse e incrementar su esfuerzo e implicarse más en la tarea. Con este tipo de estrategias, los estudiantes mantienen unas bajas expectativas (poco realistas) respecto a la probabilidad de éxito o subestiman la importancia de la tarea, en un intento de minimizar los sentimientos negativos (p.e. “*no voy a conseguir comprender esto porque no se me da bien, pero voy a intentarlo*”, “*realmente este texto no es muy importante, pero aún así voy a leerlo*”). (b) “*Self-handicapping*”. Implica la disminución del esfuerzo para justificar un fracaso. Se caracteriza por la creación de algún impedimento (real o imaginario) con el objeto de que la persona tenga una excusa preparada para el potencial fracaso (García & Pintrich, 1994); y se relaciona con una baja utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas así como de estrategias de gestión de recursos (Rodríguez et al., 2004). (c) *Aplazamiento (“procastination”)*. Se caracteriza por el establecimiento intencional y habitual de algún impedimento cuando uno se enfrenta al riesgo de fracasar. El aplazamiento académico incluye la disminución en la dedicación a una actividad aduciendo razones de falta de tiempo o retrasando hasta el último momento la finalización de las tareas. De este modo, altos niveles de aplazamiento parecen inconsistentes con los comportamientos típicamente atribuidos a los aprendices autorregulados (Wolters, 2003b). Si bien es cierto que las conceptualizaciones del aplazamiento como fracaso en la autorregulación han recibido considerable apoyo empírico, el aplazamiento ha sido examinado pocas veces en relación a las variables enfatizadas en los modelos de aprendizaje autorregulado.

Reacción y Reflexión Emocional

Después de llevar a cabo la tarea, los estudiantes experimentan una reacción emocional sobre el resultado conseguido (felicidad por el éxito, tristeza por el fracaso, etc.), que constituye el componente afectivo de la motivación, así como una reflexión sobre las razones del mismo, esto es, las atribuciones sobre los resultados obtenidos.

Respecto a las reacciones emocionales, cuando se termina la tarea se experimentan distintas sensaciones valorando lo que se ha conseguido en relación a la meta propuesta, (p.e. “*me siento bien cuando logré cumplir mis metas: me siento feliz, orgulloso de mí mismo*”, “*me siento mal cuando no llego a comprender: me pongo triste, me da vergüenza*”).

Al hablar de atribuciones es imprescindible referirnos a la teoría atribucional de Weiner (1979, 1986). Según esta teoría, a partir de cualquier resultado académico, el estudiante tiene una reacción afectiva (satisfacción si es positivo, frustración y tristeza si es negativo) y se pregunta por las causas, es decir, realiza una serie de atribuciones para explicar el resultado obtenido. Las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos escolares suelen ser la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. La importancia de las atribuciones causales sobre la motivación viene dada, no por las causas en sí mismas, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas en función de tres dimensiones causales como son el *locus* de control o dimensión interna-externa, la estabilidad o dimensión estable-inestable y la controlabilidad o dimensión controlable-incontrolable. Así, para explicar el hecho de que el rendimiento varíe de una ocasión a otra el estudiante puede atribuirlo a una serie de causas las cuales pueden considerarse: (a) internas (es decir, el factor causal está dentro de la persona, p.e. la capacidad y el esfuerzo), o externas (como la suerte y la dificultad de la tarea); (b) estables (inalterable a través del tiempo, por ejemplo, la capacidad) o inestables (como el esfuerzo); y (c) controlables (es decir, los factores causales están bajo nuestro control), o no controlables.

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas, se realiza una atribución causal respecto a un determinado resultado, lo que conlleva una determinada reacción afectiva que puede ser diferente si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o ante uno de fracaso. Por tanto, el conocimiento de las atribuciones que utiliza una persona al explicar ciertos acontecimientos es crucial para analizar su repercusión (De la Torre & Godoy, 2004).

Lo realmente crucial no es que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, sino que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales. En este sentido, distintos autores resaltan la existencia de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación y de patrones desadaptativos que la inhiben, lo que tiene implicaciones fundamentales en el rendimiento futuro de los alumnos. Cuando un estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo

(factor interno, inestable y controlable), su motivación ante futuras tareas se incrementará; lo mismo ocurrirá si, ante el fracaso, realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo) ya que de esta forma se sentirá capaz de modificar las causas que han provocado ese resultado.

Un aspecto crucial radica en que las atribuciones, así como las reacciones afectivas que provocan, condicionan el rendimiento futuro. En este sentido, lo más destacable es que las personas pueden activamente controlar los tipos de atribuciones a través de estrategias motivacionales y proteger así su autoestima y motivación para futuras tareas (Pintrich, 2000a), lo que abre importantes puertas hacia la intervención para modificar los patrones desadaptativos.

Por último, respecto al proceso general de reacción y reflexión afectivo-emocional, señalar que juega un papel fundamental, lo que hace imprescindible disponer de las estrategias motivacionales adecuadas que permitan controlarlo. Por un lado, la autorregulación general de la tarea está afectada tanto por la calidad de las atribuciones como por la calidad de las emociones experimentadas en este proceso (Pintrich, 2002). Por otro, dicho proceso condiciona la forma en que el estudiante afrontará en próximas ocasiones la tarea de leer y comprender un texto, ya que las reflexiones y reacciones pueden provocar cambios en las creencias de autoeficacia, valor, interés así como en las expectativas que condicionarán el futuro nivel de motivación.

De forma general, en relación con la regulación de la motivación, queda claro que los estudiantes no se caracterizan por una presencia o ausencia total de motivación, en términos de una cantidad general, sino que hay importantes diferencias cualitativas en cómo los estudiantes se motivan y esas cualidades diferentes tienen una influencia significativa en el aprendizaje y el rendimiento.

Conclusiones

Zimmerman y Schunk (1989) definen el aprendizaje autorregulado como un proceso en el que los pensamientos, sentimientos y acciones son autogeneradas y sistemática y deliberadamente orientados al logro de las propias metas. Se parte, pues, de una visión de los aprendices como promotores de su aprendizaje desde un punto de vista cognitivo, afectivo-motivacional y comportamental. Más concretamente, según (Zimmerman, 1994), estas personas pueden describirse como: (a) automotivadas, derivándose esta motivación de sus percepciones de autoeficacia y del uso de procesos de autorregulación durante el aprendizaje; (b) con confianza en métodos de aprendizaje planificados, que suponen el uso no sólo de estrate-

gias de aprendizaje, sino también de regulación que les permiten controlar sus avances; (c) con la clara conciencia que tienen de los resultados de su conducta; y (d) sensibles a los efectos que sobre su aprendizaje tiene el ambiente físico y social, y disponen de muchos recursos para controlarlos.

Este tipo de aprendizaje activado personalmente, al que los teóricos e investigadores se refieren con muy diversos términos (p.e., aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autogobernado, aprendizaje independiente, aprendizaje autorregulado), y que ha sido investigado desde muy diversas perspectivas (p.e., sociocognitiva fenomenológica, cognitivo-constructivista, volitiva, vigotskiana) permite describir los distintos componentes que están implicados en el aprendizaje exitoso, tanto en el contexto escolar como en cualquier otro contexto, explicar las relaciones recíprocas y recurrentes que se establecen entre dichos componentes y relacionar directamente el aprendizaje con el yo o, lo que es lo mismo, con las metas, la motivación, la volición y las emociones (Schunk & Zimmerman, 2008). En relación a este último punto, cabe destacar, por su gran relevancia, que para que tenga lugar el aprendizaje autorregulado se debe dar a los estudiantes la oportunidad de perseguir metas personales, dotadas de significatividad, siendo una meta significativa cuando es compatible con el yo, con el autoconcepto (Kulh, 2000).

Actualmente se considera que la autorregulación está inseparablemente relacionada con el proceso motivacional de fijar metas y planificar la acción para lograrlas, es decir, coordinar distintas operaciones y dirigir las transformando actividades segmentadas en acciones significativas (Lemos, 1999). Las metas actúan, pues, como “criterios” que dirigen nuestras acciones y que permiten cubrir nuestras necesidades. En este sentido Schunk y Zimmerman (2008), entre otros muchos autores, señalan que la necesidad de sentirse competente, eficaz, de poseer control sobre las propias acciones, de autonomía y autodeterminación, de pertenencia y conexión afectiva, etc., reflejan el lado “humano” (Zimmerman, 1995) y “caliente” (García & Pintrich, 1994) de la autorregulación, tan olvidado durante mucho tiempo.

Cabe señalar, por tanto, que lo que el aprendiz aporta a las situaciones de aprendizaje no se identifica exclusivamente con los instrumentos intelectuales de que dispone, sino que implica también los aspectos de carácter afectivo, emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal. Así, a la vez que construye significados sobre los contenidos de la enseñanza, el aprendiz elabora representaciones sobre la propia situación didáctica que puede percibirse como

estimuladora e interesante o como abrumadora e inalcanzable. También construye representaciones sobre sí mismo, en las que puede aparecer como una persona competente, como un interlocutor interesante para sus profesores y compañeros, capacitado para resolver los problemas que se plantean o, al contrario, como una persona poco hábil, incompetente o con pocos recursos.

La escuela debería plantearse que uno de sus objetivos es el de diseñar contextos de enseñanza/aprendizaje que permitan al estudiante construir el conocimiento. Necesariamente, para que esto último ocurra, dichos contextos deben facilitar y premiar un aprendizaje autorregulado en las cuatro áreas mencionadas. Y este es el verdadero desafío.

Referencias

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 317-329.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, *38*, 217-224.
- Di Vesta, F. J. (1989). Applications of cognitive psychology to education. In M. C. Wittrock & F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (pp. 37-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *American Review Psychology*, *53*, 109-132.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & 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., & 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., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 461-475.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549-563.
- García, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulation motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & 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.
- Kulh, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Lemos, M. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, *31*, 471-486.

- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Mayer, R. E. (1992a). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84, 405-412.
- Mayer, R. E. (1992b). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 243-258). San Diego: Academic Press.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive help-seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27, 139-146.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Grijalbo, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 391-398.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 170-200). New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 253-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 626-632.
- Rosario, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (des)venturas do Testas*. Porto, Portugal: Porto.
- Scandura, J. M., Frase, L. T., Gagne, R. M., Stolurow, K. A., & Groen, G. (1981). Current status and future directions of educational psychology as a discipline. In F. Farley & N. J. Gordon (Eds.), *Psychology and education* (pp. 367-388). Berkeley, CA: McCutchan.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Skaalvik, E. (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.
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G., & Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Utman, C. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003a). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003b). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2005). Self-worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. In R. Nata (Ed.), *New directions in higher education* (pp. 99-126). New York: Nova Science.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18, 165-170.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 111-122.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. New York: Springer-Verlag.
- 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.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Wolters, C. A. (2003a). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Wolters, C. A. (2003b). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*, 217-221.
- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

Received 24/04/2009

Accepted 05/07/2009

Antonio Valle. Universidad de A Coruña, España.

Susana Rodríguez. Universidad de A Coruña, España.

José C. Núñez. Universidad de Oviedo, España.

Ramón G. Cabanach. Universidad de A Coruña, España.

Julio A. González-Pienda. Universidad de Oviedo, España.

Pedro Rosario. Universidad de Minho, Portugal.