

## Recursos del Educador para Motivar el Aprendizaje

### Teacher's Resources to Motivate Learning

Alejandro Díaz, María Victoria Pérez y María Inés Solar  
Universidad de Concepción

Julio González-Pienda y J. Carlos Núñez  
Universidad de Oviedo

En el presente artículo se exponen vínculos del autoconcepto, las atribuciones causales del desempeño académico y las metas de estudio sobre la motivación al aprendizaje. Simultáneamente, se presentan procedimientos mediante los cuales el educador puede generar cambios en dichas variables. Finalmente, se hacen sugerencias sobre características que debería tener la entrega de comentarios a los estudiantes para influir sobre estos aspectos.

This article reviews the influence of self-concept, causal attributions about academic performance, and study goals, on learning motivation. Procedures that the teacher may use to induce changes in such variables are also presented. Finally, suggestions about the characteristics of teacher's comments to students in order to influence these aspects are made.

Un tema de preocupación frecuente y antigua entre los educadores, en cualquier nivel de enseñanza formal (básica, secundaria, universitaria), es cómo fomentar la motivación hacia el aprendizaje.

Este artículo pretende proporcionar algunas sugerencias para responder dicha interrogante, aludiendo a diversos trabajos que muestran los vínculos entre el autoconcepto, las atribuciones causales, las metas de estudio y el aprendizaje.

Se presenta cómo estas variables determinantes del aprendizaje, a su vez, reciben la influencia del contexto del aprendizaje y, en especial, del comportamiento del educador (un papel que desempeñan los padres y los docentes de cualquier nivel de enseñanza).

Finalmente, se exponen condiciones para que la entrega de comentarios de parte del educador aumente sus probabilidades de éxito, entendido éste como promover el desarrollo del potencial del estudiante y su motivación al aprendizaje.

### Autoconcepto

El autoconcepto es una de las variables más relevantes de la personalidad, siendo considerado como parte su núcleo central (González & Tourón, 1992; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega & García, 1997).

En educación, un autoconcepto positivo es visto como un resultado deseable por sí mismo, como un determinante del logro de metas y de la realización personal y, también, es considerado como un promotor de resultados tales como el rendimiento académico (Craven, Marsh & Debus, 1991; Villarroel, 2001; Watkins & Dong, 1994).

El autoconcepto se puede representar como una estructura jerárquica que tiene, en su base, los comportamientos o ejecuciones actuales y, en la cúspide, el autoconcepto total. Hay una dirección causal desde las autopercepciones específicas en la base hacia autopercepciones globales del sí mismo en el ápice (ver Figura 1). Entre las autopercepciones específicas pueden encontrarse aquellas relacionadas con el desempeño en áreas circunscritas como geometría, álgebra, velocidad para el cálculo, química, física, etc.; el conjunto de ellas constituye el autoconcepto académico que, junto al autoconcepto no académico (que incluye sociabilidad, honradez, autoimagen física, etc.), constituye el autoconcepto total. En este esquema los autoconceptos académico y no académico constituirían factores de 2º orden (ver Figura 1).

---

Alejandro Díaz y María Victoria Pérez, Departamento de Psicología. María Inés Solar, Departamento de Currículum e Instrucción. Julio González-Pienda y J. Carlos Núñez, Departamento de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Alejandro Díaz, Departamento de Psicología, Barrio Universitario, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Fono: (56) 41 204 301. Fax: (56) 41 210 266. E-mail: adiazm@udec.cl

Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación DIUC Nº 99.172.04-1, *Condiciones Cognitivo-Motivacionales en el Aprendizaje Universitario*.

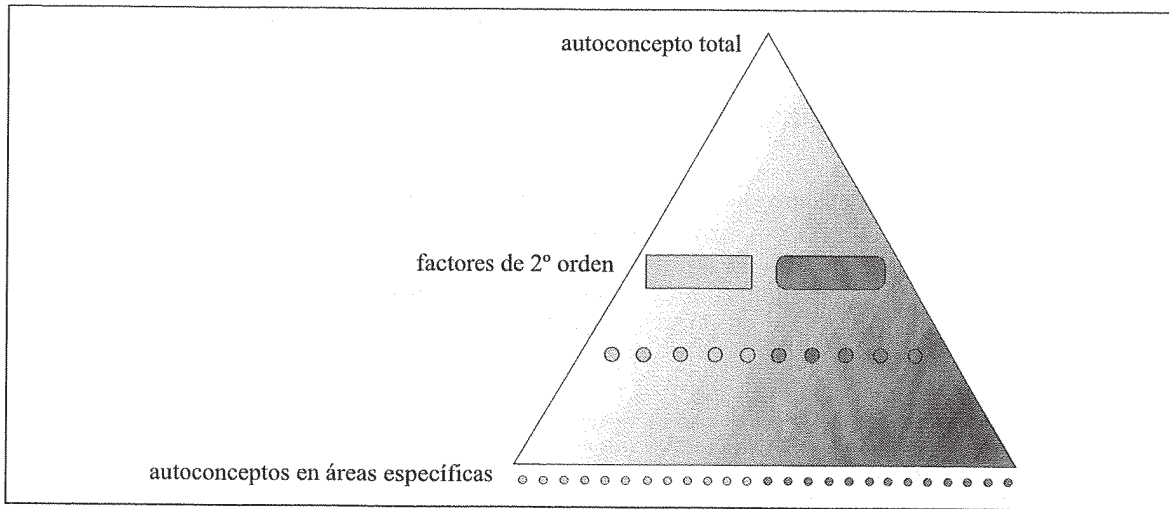


Figura 1. Estructura jerárquica de los autoconceptos.

Puesto que el autoconcepto se elabora a partir del desempeño de una persona y por las reacciones y evaluaciones de otros relacionadas con ese desempeño (Nuñez & González-Pienda, 1994), el educador tiene la posibilidad de actuar orientando la percepción del alumno, destacando aquellos comportamientos que revelan los conocimientos, las destrezas y las capacidades del alumno. El educador también puede contribuir, desafortunadamente, a enfocar la atención del estudiante únicamente sobre sus fracasos e ignorar sus aciertos, fomentando un autoconcepto negativo.

Los individuos pueden desarrollar plenamente su verdadero potencial sólo si tienen una imagen positiva de sí mismos. La eficiencia en un dominio específico deriva de la percepción de que se es hábil o capaz en ese dominio en particular, unida a la creencia que poseer esa capacidad tiene sentido (es significativa) en la propia identidad. Un estudiante que se cree poseedor de determinadas habilidades que dan sentido a su vida, se interesará en buscar activamente las oportunidades para actualizar ese potencial y configurará sus potenciales identidades alrededor de dicha habilidad (Cross & Markus, 1994) (ver Figura 2).

Por otra parte, los estudiantes que muestran sentimientos de incompetencia, que se perciben poco hábiles y se concentran en sus percepciones negativas de habilidad, son más vulnerables frente a sus fallas en el desempeño; por ello se hace necesario ayudarlos a aprender a valorar sus propias capacidades para promover el desarrollo de confianza en sí mismos (Mac Iver, Stipek & Daniels, 1991;

Nuñez, González-Pienda, García & González-Pumariega, 1995) (ver Figura 2).

En nuestro medio, frecuentemente se diseñan proyectos para modificar la autoestima y, arbitrariamente, se asigna al docente la responsabilidad de subir la autoestima de sus alumnos. Sin embargo, un educador tiene escasas posibilidades de influir directamente sobre la autoestima, en cambio, puede influir sobre facetas del autoconcepto y, por consecuencia, sólo indirectamente, sobre la autoestima. Para clarificar esta afirmación, es necesario distinguir entre autoconcepto y autoestima: el primero alude a autoimagen, a percepción de sí mismo; la segunda, la noción de autoestima, se refiere a los sentimientos hacia sí mismo derivados de la autoimagen. El profesor cuenta con la posibilidad de gatillar o desencadenar cambios sobre las percepciones del alumno. Pero, únicamente mediante éstas puede influir sobre los sentimientos del alumno hacia sí mismo (autoestima). También se debe considerar que, ante los comentarios de las personas significativas, las autopercepciones parciales o específicas son más sensibles y cambiantes que las autopercepciones globales (factores de 2º orden).

La dificultad que tiene el educador de acceder a la autoestima del alumno se asocia a la fuerte influencia de la dinámica emocional. Esta cobra más importancia en las personas con baja autoestima, los estados emocionales ejercen una influencia mayor sobre los sujetos con baja autoestima que sobre los de alta autoestima y esta relevancia es aún superior cuando experimentan tristeza o estados de humor negativos (Brown & Mankowski, 1993).

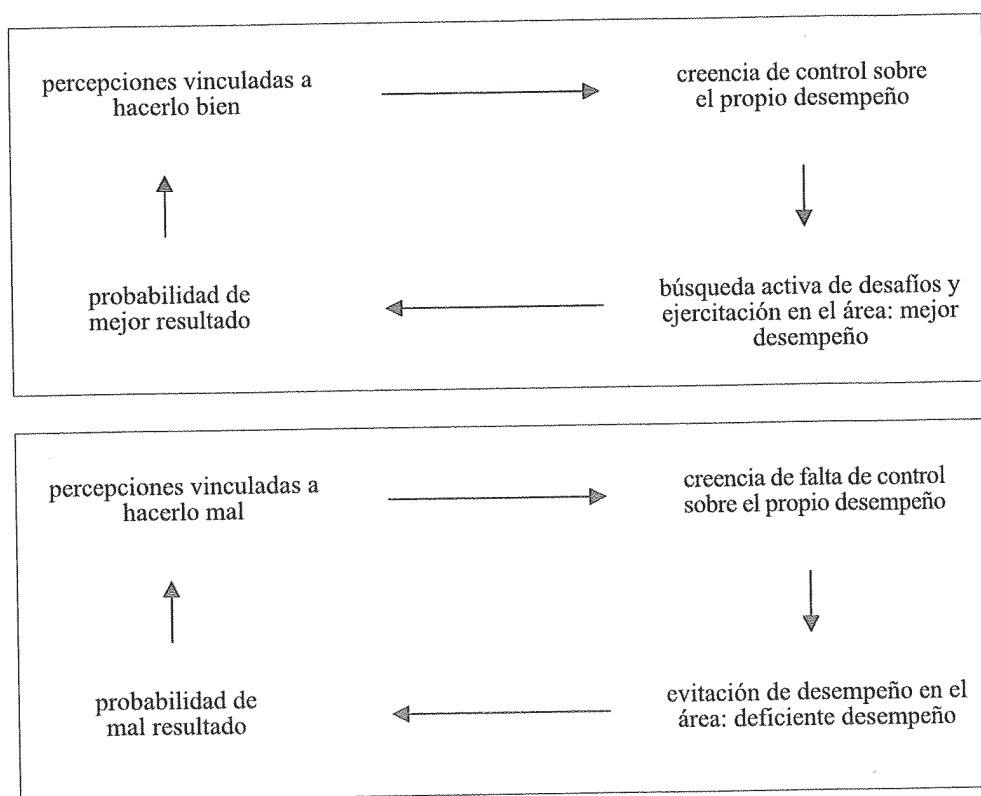


Figura 2. Atribuciones causales y desempeño.

El grado de autoestima (más alto o más bajo) es modulado y, a su vez, tiene un efecto modulador sobre el conjunto de la dinámica cognitiva-emocional de la persona. Las diferencias en la autoestima de los individuos se hacen más notorias cuando las personas se encuentran con experiencias o resultados negativos (Brown & Mankowski, 1993; González-Pumariega, 1995).

La gravitación de lo emocional sobre el conjunto de la dinámica cognitiva-emocional del individuo permite entender una serie de situaciones en que las personas subestiman sus capacidades. Así ocurre, por ejemplo, con sujetos de un alto nivel intelectual que se sienten poco inteligentes y con mujeres delgadas que se sienten obesas, lo cual, además de conllevar sufrimiento, se constituye en limitaciones para que estas personas desarrollen su potencial. Por otra parte, permite entender la relevancia que tiene el vínculo afectivo en la interacción de enseñanza-aprendizaje y, en cierto sentido, sugiere al educador que no son tan importantes sus argumentos y sus razones como el logro de una conexión armoniosa con los afectos de la otra persona.

Diversos estudios recientes sobre el aprendizaje

y variables cognitivo-motivacionales están acopiando demostraciones sobre la asociación entre las emociones, la inteligencia y el aprendizaje, la que ha sido expuesta temprana y claramente en la teoría de la biología del amor (Maturana & Guillof, 1980; Maturana & Varela, 1984).

### Atribuciones Causales del Éxito y del Fracaso en el Desempeño Estudiantil

Todos los estudiantes necesitan creer en sus propias habilidades, tener estímulos y oportunidades para desarrollarse y regular su propia conducta de un modo autónomo. Tener habilidad o potencial no es suficiente para gozar los éxitos en los estudios o en la vida; el talento y el potencial pueden desperdiciarse, a menos que las personas creen que poseen habilidad, tengan libertad, condiciones y oportunidades para usar y desarrollar sus talentos (Miserandino, 1996).

Existe una relación recíproca entre estas creencias sobre sí mismo y los resultados obtenidos por el propio desempeño (ver Figura 2). Cuando los niños creen que pueden ejercer control sobre los éxi-



tos en la escuela se desempeñan mejor en tareas cognitivas. Cuando experimentan reconocimiento de parte de sus profesores y de sus iguales en la escuela, es más probable que perciban el desempeño académico como un resultado controlable (Skinner & Belmont, 1993).

Las prácticas de socialización pueden influenciar la motivación de los niños propiciando un sistema de creencias que enfatiza la excelencia en el estudio y les induce a persistir en sus esfuerzos frente a las dificultades (Ames & Archer, 1987).

Llaman la atención investigaciones sobre el logro académico que indican que los estudiantes de origen asiático que viven en EEUU, no obstante las dificultades de lenguaje y el status social bajo debido a la inmigración, están desproporcionadamente representados entre los alumnos con altas puntuaciones matemáticas (Choi, Bempechat & Ginsburg, 1994).

Habida consideración de dichas desventajas, ¿cómo se explica esto?

El logro académico exitoso de esos estudiantes se adjudica, principalmente, a la importancia que sus padres asignan al esfuerzo. Los mejores resultados de los niños tienden a estar más asociados al esfuerzo y a educadores que les alientan hacia altos niveles de eficiencia en la escuela y fuera de ella (Grolnick & Ryan, 1989).

Las atribuciones causales que se hacen frente al éxito o al fracaso en el estudio y las conversaciones frecuentes acerca de la relación entre esfuerzo, escuela y los éxitos en la vida son aspectos que diferencian las formas de educación que entregan las familias. Además, hay diferencias significativas respecto de la implicación de los padres en la enseñanza: muestran mejores resultados los niños cuyos padres no sólo hablan a sus hijos del valor de la educación, sino que se comprometen asesorándoles en sus tareas de casa, regulan el tiempo de los niños supervisando sus hábitos de trabajo, limitando las

actividades de tiempo libre y no asignando tareas domésticas, de modo que el máximo de tiempo se destine a esfuerzos académicos (Choi, Bempechat & Ginsburg, 1994).

Al obtener resultados positivos, los individuos desarrollan creencias positivas acerca de la propia competencia y autonomía; con las sucesivas experiencias pueden ir asumiendo más responsabilidad por sus fracasos y, consecuentemente, percibiendo que la perseverancia, unida a su habilidad, les lleva a obtener logros.

En este sentido, el educador puede favorecer que el alumno desarrolle un patrón de explicaciones tendiente a hacer las atribuciones causales de éxito al despliegue de esfuerzo y a la habilidad, y a adjudicar el fracaso a un insuficiente esfuerzo (ver Figura 3). Un común escollo para lograrlo es la costumbre de manifestar al alumno “te deseo buena suerte”, “que la suerte te acompañe” y otras expresiones similares que favorecen las atribuciones a eventos incontrolables por él.

### Metas de Estudio

El concepto de meta de estudio alude a los objetivos que mueven al sujeto para estudiar (Ainley, 1993; Dweck, 1986; González, Valle, Piñeiro, Rodríguez & Núñez, 1999). Resultados preliminares de investigaciones actualmente en desarrollo por los autores de este artículo, indican que los alumnos universitarios estudian por los siguientes objetivos de (a) aprender, (b) obtener resultados (calificaciones y notas) y (c) lograr valoración social (Díaz, Pérez, González-Pienda, Núñez & Solar, 1999).

Junto al autoconcepto y las atribuciones causales, las metas de estudio son cogniciones determinantes de la motivación al aprendizaje altamente sensibles a los mensajes emitidos por los educadores (padres y profesores).

Cualquier tipo de meta para el comportamiento

Comentarios aumentando las atribuciones a:	Comentarios disminuyendo las atribuciones a:
1) habilidad y esfuerzo como causa de éxito  2) insuficiente esfuerzo como causa de fracaso	1) factores externos (o contextuales) como causa de éxito y fracaso  2) habilidad como causa de fracaso

Figura 3. Intervención del educador.

de estudiar, sea de lograr aprendizaje, de alcanzar determinados resultados o de obtener valoración social, puede ser fomentada por el medio ambiente de enseñanza-aprendizaje como función del estilo de enseñanza del educador y del clima de la clase (Zimmerman & Kitsantas, 1996).

Los estudiantes desarrollan mejores estrategias de aprendizaje y están más altamente motivados para el estudio, cuando el educador promueve que los alumnos adopten metas de eficiencia en los procedimientos de trabajo (Ames 1992; Ames & Archer, 1988). Un contexto que provee oportunidades para desarrollar la eficiencia más allá de las exigencias tradicionales (por ejemplo, lograr notas, aprobar el curso), que adapta el material de aprendizaje al nivel de conocimiento y comprensión de los alumnos, y les brinda oportunidades de dirigir o asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, posibilita que los estudiantes valoricen del conocimiento y le den sentido en sus vidas, desalienta la rivalidad y la competición con otros y fomenta un ambiente de colaboración y cooperación (Blumenfeld, 1992).

Los alumnos que tienden a evaluar su desempeño en comparación con la ejecución de otros corren el riesgo de desarrollar conductas desadaptativas, tales como escasa disposición al esfuerzo cuando las exigencias de las tareas son altas y una tendencia a evitar los retos o desafíos. Al percibirse como falto (a) de habilidad para lograr éxito en comparación con otros, él o ella puede encontrar poca o ninguna razón para esforzarse (Solmon, 1996).

Por su parte, los individuos con metas de aprendizaje son más persistentes en tareas exigentes y menos propensos a utilizar el engaño como forma de resolver las dificultades (Newstead, Franklyn-Stokes & Armstead, 1996).

Lo anterior advierte del riesgo que conlleva promover la motivación hacia el estudio mediante las notas y la comparación con el desempeño de otros, por contrario, aparece la conveniencia de facilitar la adopción de metas de avance personal, la comparación con propios desempeños anteriores y la autovaloración respecto de sí mismo.

Las y los estudiantes altamente competentes, pero que se sienten inseguras(os) acerca de su habilidad, establecen menores estándares y exigencias de logro, tienen bajas expectativas de éxito y son menos persistentes en relación a quienes exhiben una competencia percibida alta o promedio (Miscrandino, 1996).

La posibilidad de aprender de y con otros, de

desarrollar destrezas en tareas complejas, en contacto con modelos expertos que guían el proceso desde sus inicios, no solo es más eficiente sino que, además, previene sentimientos de frustración por fracaso y resultados aún más adversos (Zimmerman & Kitsantas, 1997).

El docente que se concentra en el trabajo escolar, en los procedimientos y en el esfuerzo, transmite la sensación de cuán importante son para él este trabajo y estos procedimientos (Ames & Archer, 1988).

### Condiciones para la Entrega de Comentarios y Elogios

Con relación a estas cogniciones que influyen en el aprendizaje, ¿cómo puede el educador hacer más efectiva la entrega de elogios y comentarios, en el empeño por favorecer el desarrollo del potencial y la motivación del alumno?

A partir de comprender la dinámica cognitivo-emocional de la persona como un sistema autónomo cuyos cambios únicamente pueden ser gatillados externamente, pero que no pueden ser instruidos desde fuera (Díaz & Pérez, 2001; Maturana, 1995; Maturana & Guillof, 1980), la intervención de parte del educador en la situación de enseñanza-aprendizaje aumenta las probabilidades de éxito cuando su entrega de comentarios reúne las siguientes condiciones (Díaz, 1997) (ver Figura 4).

1. El comentario se enfoca sobre un área altamente específica del autoconcepto más que en áreas amplias. Como antes se mencionó, los autoconceptos más específicos son más modificables que los generales.
2. Al vincularse con hechos, acciones o resultados, que el alumno reconoce o comparte, entonces, el aliento o el comentario instructivo es creíble por él.
3. El elogio al comportamiento es entregado de modo frecuente y oportuno por el educador. La entrega contingente al desempeño facilita la asociación entre éste y el comentario.
4. La comunicación se efectúa en forma intensa por el docente.
5. Se promueve que el estudiante obtenga retroalimentación sobre sus competencias.
6. Los éxitos del estudiante se atribuyen, especialmente, a su propio esfuerzo y a su propia habilidad.
7. El estudiante puede observar que el educador presenta un autoreforzamiento en situaciones de éxito. Esto significa modelar al alumno un comportamiento que le facilita desarrollar su autoregulación.

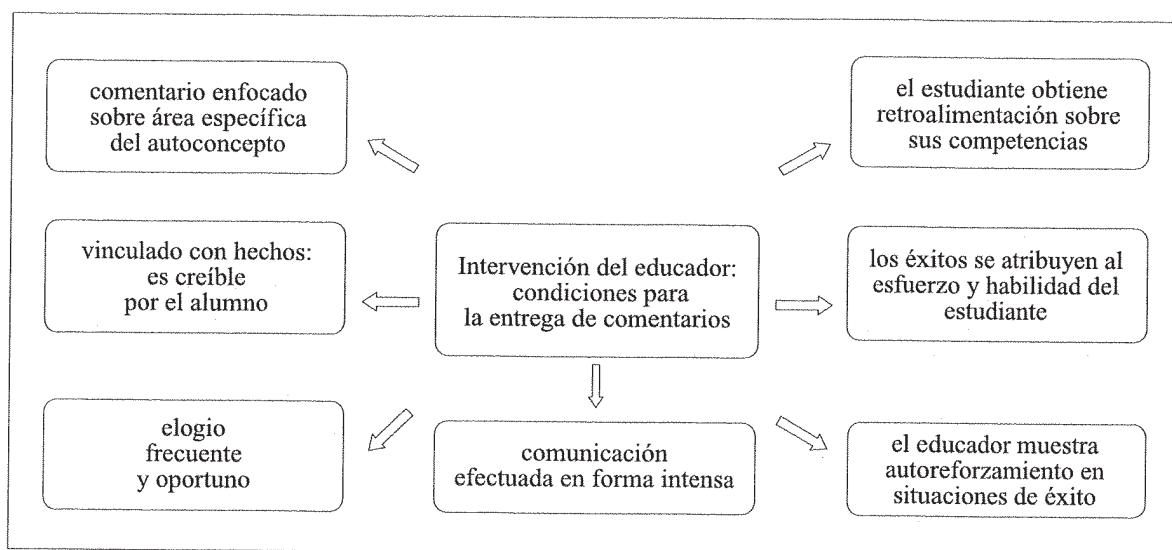


Figura 4. Características de los comentarios emitidos por el educador.

## Conclusiones

Puesto que el autoconcepto se elabora sobre la base del desempeño del individuo y por las reacciones de otros relacionadas con ese desempeño, el educador tiene la posibilidad de influir la percepción del alumno. Esto se logra destacando aquellos comportamientos que revelan conocimientos, destrezas o capacidades del alumno y llamando su atención sobre áreas específicas de su desempeño.

El docente puede promover en el alumno sus percepciones de autoeficacia: un estudiante que se percibe hábil o capaz tenderá a buscar oportunidades para actualizar su potencial. Por otra parte, los estudiantes que se perciben poco hábiles y se concentran en sus percepciones negativas de habilidad son más vulnerables frente a fallas en su desempeño, por lo que se hace necesario ayudarlos a valorar sus capacidades para promover su autoconfianza.

El profesor o educador tiene la posibilidad de gatillar o desencadenar cambios directamente sobre las percepciones del estudiante, pero, únicamente puede influir de modo indirecto sobre los sentimientos que el alumno tiene hacia sí mismo. Los comentarios de las personas significativas pueden ser más influyentes cuando se dirigen sobre autopercepciones específicas, que son más modificables que las autopercepciones globales.

La gravitación de lo emocional sobre el conjunto de la dinámica cognitiva-emocional del indivi-

duo sugiere que no son tan importantes nuestros argumentos y razones como el logro de un acercamiento armonioso con los afectos de la otra persona.

Todos los estudiantes necesitan creer en sus propias habilidades, disponer de oportunidades para desarrollarse y regular su conducta de un modo autónomo. Existe una relación recíproca entre estas creencias sobre sí mismo y los resultados obtenidos por el propio desempeño.

El logro académico exitoso se asocia a la importancia que los educadores asignan al esfuerzo; los mejores resultados tienden a estar más asociados al esfuerzo y a educadores que alientan altos niveles de eficiencia.

En este sentido, el educador puede favorecer que el estudiante, frente al éxito, haga atribuciones causales al despliegue de esfuerzo y a la habilidad y que, ante el fracaso, haga atribuciones a insuficiente esfuerzo.

Los estudiantes desarrollan mejores estrategias de aprendizaje y están más altamente motivados para el estudio cuando el educador, inicialmente, promueve que el aprendizaje se enfoque sobre los procedimientos de trabajo, facilita la adopción de metas de avance personal, la comparación con propios desempeños anteriores y la autovaloración respecto de sí mismo.

La efectividad del educador para influir sobre aspectos cognitivo-motivacionales aumenta cuando se cumplen las siguientes condiciones: (a) el co-



mentario se enfoca sobre áreas específicas del auto-concepto, (b) el comentario se vincula con hechos o resultados que el alumno reconoce, (c) es efectuado de modo frecuente e intenso, (d) se promueve que el estudiante obtenga retroalimentación sobre sus competencias, (e) los éxitos se atribuyen al esfuerzo y habilidad del alumno y (f) el docente presenta al estudiante un autoreforzamiento en situaciones de éxito.

## Referencias

- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85* (3), 395-405.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-267.
- Ames, C. & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79* (4), 409-414.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80* (3) 260-267.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*, 272-281.
- Brown, J. D. & Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood, and self-evaluation: Changes in mood and the way you see you. *Journal of Personality and Social Psychology, 64* (3), 421-430.
- Choi, Y. E., Bempechat, J. & Ginsburg, H. P. (1994). Educational socialization in Korean American children: A longitudinal study. Special issue: Diversity and development of Asian Americans. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15* (3), 313-318.
- Craven, R. G., Marsh, H. W. & Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 83* (1), 17-27.
- Cross, S. E. & Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology, 86* (4), 232-438.
- Díaz, A. (1997). *Intervención estratégica en enseñanza*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Díaz, A. & Pérez, M. V. (2001). Retroalimentación y dinámica cognitiva-emocional. *Psykhé, 10* (1), 147-153.
- Díaz, A., Pérez, M. V., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. & Solar, M. I. (1999). Condicionantes cognitivo-motivacionales en el aprendizaje universitario. *Proyecto de Investigación DIUC N° 99.172.04-1*. Dirección de Investigación. Universidad de Concepción.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41* (10), 1040-1048.
- González, M. C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autoregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema, 9* (2), 271-289.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- González, R., Valle, A., Piñero, I., Rodríguez, M. & Núñez, J. C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema, 11* (2), 313-323.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parental styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81* (2), 143-154.
- Mac Iver, D. J., Stipek, D. & Daniels, D. H. (1991). Explaining long-semester changes in student effort in junior high school and senior high school courses. *Journal of Educational Psychology, 83* (2), 201-211.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. & Guilloff, G. (1980). The quest for the intelligence of intelligence. *Journal of Social and Biological Structures, 3*, 135-148.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88* (2), 203-214.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, E. & Armstead P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology, 88*, 229-241.
- Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S. & González-Pumariega, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía, 10-11* (7), 219-242.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85* (4), 571-581.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in physical education setting. *Journal of Educational Psychology, 88*, 731-738.
- Villaruel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé, 10* (1), 3-18.
- Watkins, D. & Dong, Q. (1994). Assessing the self-esteem of Chinese school children. *Educational Psychology, 14* (1), 129-137.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology, 8*, 69- 84.

