

Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar

Isabel Castillo, Isabel Balaguer y Joan L. Duda*
Universidad de Valencia y * University of Birmingham (United Kingdom)

Siguiendo la teoría cognitivo social de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989), se analizan las relaciones entre las teorías personales sobre el logro académico (Meta-creencia-Ego y Meta-creencia-Tarea) y la alienación escolar. Los cuestionarios para la evaluación de estas variables fueron cumplimentados por 967 estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Los resultados indican que la alienación escolar se relaciona positivamente con la Meta-creencia-Ego y negativamente con la Meta-creencia-Tarea. Ambas dimensiones de meta creencias predicen el rendimiento escolar percibido, la experiencia escolar y la intención de continuar estudiando a través de la competencia académica, la primera en sentido positivo y la segunda en negativo. Se discuten los resultados en términos de conseguir una mayor implicación de los estudiantes y un menor fracaso y/o abandono escolar.

Personal theories of academic achievement and their relationship to alienation from school. Based on Nicholls' achievement goal theory (1989), the purpose of this study was to examine interrelationships between adolescents' personal theories of academic achievement (Ego and Task Theory) and alienation from school. 967 adolescents between 11 and 16 years old completed scales assessing their personal theories of achievement in the classroom (comprised of goals orientations and beliefs about success), perceived academic competence, and three indicators of school alienation. Students who were placed emphasis in a Task Theory reported greater academic achievement, better school experiences, and more positive intentions to continue with further education. Scores on the Ego Theory were negatively related to the indicators of school alienation. The implications of these findings in terms of maximising students' investment in the educational domain are discussed.

La escuela constituye uno de los contextos más relevantes, junto a la familia y el grupo de pares, donde tiene lugar la socialización y el desarrollo de los adolescentes (Coleman y Hendry, 1999; Entwisle, 1993). Los jóvenes invierten una gran parte de su tiempo en actividades asociadas con la escuela, ejerciendo las experiencias escolares un poderoso impacto en su desarrollo emocional y social (King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996). Durante el período de escolarización los niños y los adolescentes adquieren una serie de habilidades y conocimientos que les capacita para su posterior incorporación al mundo del trabajo (Entwisle, 1993). Sin embargo, en el sistema escolar existen numerosas formas de inadaptación que preocupan a los padres, a los profesores y a la sociedad en general. Una de ellas es el rechazo escolar, que se manifiesta en forma de actitudes negativas hacia la escuela, absentismo y como última consecuencia, el abandono escolar (Sikorski, 1996).

La inadaptación escolar puede influir en otros comportamientos de riesgo como son: el consumo de tabaco y de alcohol, las conductas sexuales de riesgo, los desórdenes del comportamiento

y la delincuencia, así como la conducta criminal y el desempleo en la vida adulta (Sikorski, 1996). En concreto, cuando se toman como indicadores de la alienación escolar: la percepción del rendimiento escolar, la satisfacción escolar y la intención de continuar estudiando, las investigaciones han mostrado que, en general, una mejor relación con el contexto escolar se asocia a un estilo de vida más saludable (Balaguer, Pastor, Moreno, García-Merita, Atienza y Fuentes, 1998; King et al., 1996; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Nutbeam, Smith, Moore y Bauman, 1993).

Lo expuesto anteriormente remarca la importancia de explorar e identificar cómo evitar las actitudes negativas de los estudiantes hacia la escuela, para conseguir una mayor implicación y un menor fracaso y/o abandono escolar.

Una de las teorías que permite explorar el interés de los jóvenes en los estudios, así como su grado de satisfacción e implicación escolar es la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989). Nicholls en su interés por entender las diferencias motivacionales en los estudiantes señaló que no a todos ellos les mueven los mismos objetivos e intereses en el proceso del aprendizaje. Estos objetivos vienen determinados por la manera en que juzgan su nivel de competencia y definen el éxito en situaciones de logro. Se asume que la implicación en la actividad escolar, la cantidad de esfuerzo en la realización de la tarea, el nivel de persistencia en la misma, así como las respuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el resultado obtenido en la tarea son debidas al significado que los sujetos atribuyen a la consecución del logro. Este significado,

Fecha recepción: 28-2-02 • Fecha aceptación: 20-6-02

Correspondencia: Isabel Castillo Fernández

Facultad de Psicología

Universidad de Valencia

46010 Valencia (Spain)

E-mail: Isabel.Castillo@uv.es

por su parte, está en función de sus metas de logro y éstas influyen en la forma en la que los estudiantes interpretan, sienten y reaccionan en la escuela. Concretamente se sugiere que al menos son dos las metas de logro que adoptan los estudiantes en el contexto académico, según juzguen su nivel de competencia: la orientación al ego y la orientación a la tarea (Nicholls, 1989). Los sujetos orientados a la tarea juzgan su nivel de competencia basándose en un proceso de autocomparación, mientras que los orientados al ego se perciben como competentes, si demuestran que son superiores en comparación con otras personas.

Dado que el éxito subjetivo de las personas orientadas al ego subyace en la comparación de su capacidad con respecto a otros, si perciben ciertas dudas respecto a su nivel de competencia, es probable que presenten un patrón de conducta de logro muy bajo, reduzcan su esfuerzo, o manifiesten una falta de interés en comparación con las orientadas a la tarea o aquellas orientadas al ego pero con una percepción de capacidad alta (Jagacinski y Nicholls, 1990). Es decir, se asume que los patrones de inadaptación en contextos de logro, como son el abandono y el deterioro de la ejecución, son consecuencias conductuales de una orientación al ego cuando la persona no confía en su capacidad. En consecuencia, podemos hipotetizar que un énfasis en metas orientadas al ego establecerá las bases para futuras complicaciones o dificultades relativas al logro (Duda, 1993b).

Estudios realizados en el contexto educativo (p.e.: Licht y Dweck, 1984) han confirmado que en circunstancias en las que se conseguía el éxito en una tarea, tanto los estudiantes orientados al ego como los orientados a la tarea mostraban patrones de respuesta similares (p.e.: en las estrategias para resolver los problemas o en el interés por la actividad). Sin embargo, ante el fracaso, las respuestas variaron. Los patrones motivacionales de los estudiantes orientados al ego se vieron deteriorados, atribuyendo el fracaso a una falta de capacidad o competencia, de tal modo que hubo una disminución del interés y un aumento de los patrones afectivos negativos, del aburrimiento y de la ansiedad ante la realización de la tarea. Los patrones motivacionales de los estudiantes orientados a la tarea seguían siendo adaptativos y positivos.

Siguiendo las predicciones de Nicholls (1989), la percepción de competencia no determinará las orientaciones de meta sino la persistencia, el compromiso o la elección de una actividad determinada. Así los sujetos orientados a la tarea, independientemente de su nivel de competencia percibida, elegirán aquellas tareas que les lleven a la mejora y les supongan retos moderados, mientras que en los sujetos orientados al ego será la baja o alta percepción de competencia la que haga que se involucren en una actividad o reduzcan su esfuerzo o manifiesten una falta de interés hacia esa actividad (Duda, 1993a).

Por otra parte, Nicholls sugiere que las orientaciones de meta son los componentes centrales de las 'teorías personales' de los estudiantes sobre el logro académico (Nicholls, 1989; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel y Patashnick, 1990) y propone que estas teorías desarrolladas por los estudiantes comprenden tanto las ideas sobre lo que es importante en el contexto académico (ej.: sus metas) como sus puntos de vista sobre cómo conseguir tener éxito en ese contexto (ej.: creencias acerca de las causas del éxito).

En esta línea, diversas investigaciones han mostrado relaciones consistentes entre las orientaciones de meta de los estudiantes y sus creencias acerca de cómo opera el aula, es decir, de cómo conseguir, o de qué depende el tener éxito en la escuela (Castillo, Balaguer y Duda, 2001a; Castillo, Duda y Balaguer, 2001b; Duda y

Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls et al., 1990). En concreto, una orientación a la tarea tiende a relacionarse con la creencia de que para tener éxito en la escuela hay que esforzarse, colaborar y cooperar con los compañeros, así como tratar de entender el material de clase más que memorizarlo. Por el contrario, los estudiantes que puntúan alto en orientación al ego creen que el éxito académico consiste en tener una capacidad superior y en tratar siempre de superar a sus iguales. Nicholls (1989) ha denominado a estas relaciones dimensiones de meta-creencias y sugiere que reflejan las diversas maneras de entender las experiencias escolares y que tienen importantes consecuencias en términos de maximizar la motivación en la escuela. Se asume que estas meta-creencias influyen directamente en la conducta y en las respuestas tanto cognitivas como afectivas que se producen en los contextos de logro (Nicholls et al., 1989, 1990). Investigaciones realizadas con estudiantes tanto americanos (Duda y Nicholls, 1982) como españoles (Castillo et al., 2001a), han apoyado la existencia de estas dos dimensiones de meta-creencias independientes en el contexto académico, denominándose en el estudio español: Meta-creencia-Ego y Meta-creencia-Tarea. Los estudios han ofrecido apoyo empírico a la generalización de las meta-creencias del ámbito escolar al deportivo y viceversa (Castillo et al., 2001b; Castillo, Balaguer y Duda, 2002).

Dentro de este marco teórico, en el contexto deportivo se ha estudiado el papel que juega la competencia percibida en su relación con las orientaciones de meta y con las teorías personales de logro. Los estudios han mostrado relaciones positivas entre las orientaciones disposicionales de meta y la percepción de competencia tanto autorreferencial como normativa (Castillo y Balaguer, 2000; Duda y Nicholls, 1992). Asimismo, los resultados también han mostrado asociaciones positivas entre las dimensiones de meta-creencias y la percepción de competencia (Castillo, 2000).

Otras investigaciones han analizado el papel mediador de la percepción de competencia entre las orientaciones de meta y otras variables con las que teóricamente se relacionarían, con la motivación intrínseca (Ferrer-Caja y Weiss, 2000) y la autovalía física (Treasure y Biddle, 1997). En estos estudios se encontró que la competencia percibida actuaba de mediadora positiva entre las orientaciones de meta y las variables criterio. Aunque, por lo general, los sujetos orientados a la tarea, independientemente de lo competentes que se percibiesen, puntuaban más alto en las variables criterio. Estos resultados sugieren que cuando los sujetos están orientados al ego su motivación intrínseca y su autovalía física depende de su percepción de competencia, mientras que cuando están orientados a la tarea la percepción de una alta competencia acentúa aun más su motivación intrínseca y autovalía física.

En las investigaciones realizadas en el contexto académico, la competencia académica ha mostrado ser uno de los constructos más potentes en la predicción del rendimiento académico percibido, del número de años completos de escolaridad y de la satisfacción escolar (Entwisle, 1993; King et al., 1996).

Basándonos en las predicciones de la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989) y en los resultados obtenidos en el contexto de logro deportivo (para un análisis más detallado véase Duda y Hall, 2001), el presente trabajo tiene un doble objetivo:

1. Explorar la asociación entre algunos indicadores de la alienación escolar de los jóvenes y su teoría personal sobre el logro académico. Se hipotetiza que aquellos jóvenes con una alta puntuación en la Meta-creencia-Tarea, estarán

adaptados al sistema escolar y en consecuencia presentaran una baja alienación escolar. Mientras que los jóvenes que puntúen alto en la Meta-creencia-Ego, tendrán una actitud negativa hacia la escuela y por tanto presentaran asociaciones positivas con la alienación escolar.

2. Analizar mediante modelos de ecuaciones estructurales, si la competencia académica percibida posee un efecto mediador entre las teorías personales sobre el logro académico y la alienación escolar. Se hipotetiza que el efecto de las teorías personales del logro académico sobre los indicadores de la alienación escolar dependerá de cuán competentes se perciban los jóvenes. Dicha percepción de competencia vendrá a su vez determinada por las teorías personales sobre el logro académico que se adopte. Finalmente, los jóvenes que tengan una alta percepción de competencia académica, independientemente de la teoría personal que adopten, estarán más adaptados al sistema escolar y por tanto se percibirán con un rendimiento escolar más alto, informarán en mayor medida de su intención de continuar estudiando y se encontrarán más satisfechos con la escuela (véase Figura 1).

Método

Muestra

La muestra la componen 967 estudiantes (475 chicos y 492 chicas), representativos del universo de adolescentes de la Comunidad Valenciana, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años ($M= 13.54$, $D.T.= 1.80$). El procedimiento de selección fue aleatorio, estratificado (importancia poblacional de cada provincia, tamaño de hábitat y tipo de centro: público, privado y concertado) y proporcional, con el aula como unidad más simple (Balaguer, 2000; Balaguer, Castillo, Pastor, Moreno y Atienza, 2002).

Instrumentos

1. Para medir las dimensiones de meta-creencias se han utilizado: Las *Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela* (Duda y Nicholls, 1992) en su traducción al castellano (Cas-

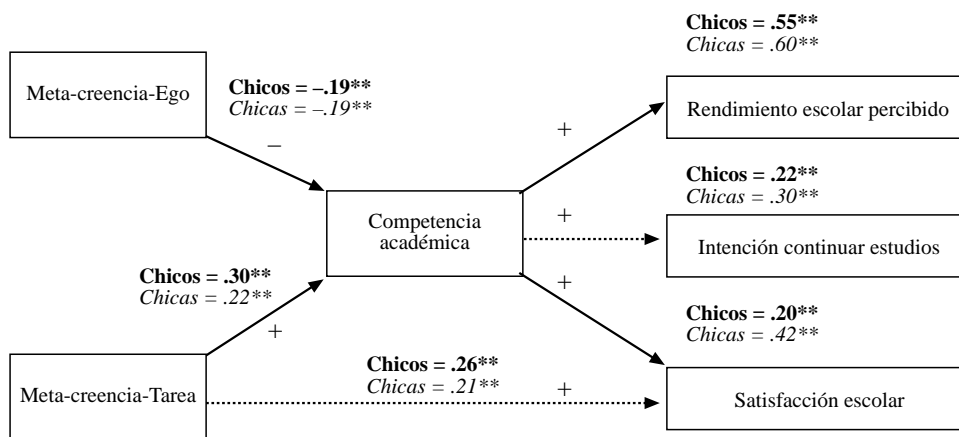
tillo et al., 2001a), y el *Inventario de Percepción sobre las Creencias de las Causas del Éxito en la Escuela* (Duda y Nicholls, 1992) en su traducción al castellano (Castillo et al., 2001a). El análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de las subescalas ha sido de .90 para 'Orientación al ego', .82 para 'Orientación a la tarea', .70 para 'Evitación del trabajo', .70 para 'Cooperación', .73 para 'Esfuerzo', .76 para 'Capacidad' y .80 para 'Técnicas de engaño'.

La fiabilidad de las dimensiones de meta-creencias en este trabajo ha sido de .87 para la Meta-creencia-Ego y .83 para la Meta-creencia-Tarea (para un análisis detallado de los instrumentos y de las dimensiones de meta-creencias, véase Castillo et al., 2001a).

2. La competencia académica se ha medido mediante la subescala de Competencia Académica del *Perfil de Autopercepción para Niños* (Harter, 1985) adaptada al castellano (Atienza, Balaguer y Moreno, 2002). El índice de consistencia interna ha sido de .86.
3. Para medir los tres indicadores de la alienación escolar se ha utilizado el *Inventario de Conductas de Salud en Escolares* (Wold, 1995) traducido al castellano (Balaguer, 1999). Siguiendo estudios realizados por la O.M.S. (Nutbeam et al., 1993), hemos seleccionado tres variables de este inventario: (1) Percepción de los estudiantes sobre su rendimiento escolar (4= muy bueno, 3= bueno, 2= medio, 1= por debajo de la media), (2) Intención de continuar con los estudios cuando terminen con los que están realizando (2= sí o 1= no), y (3) Percepción de los estudiantes sobre su experiencia o satisfacción escolar (4= me gusta mucho, 3= me gusta, 2= no me gusta mucho, 1= no me gusta nada).

Procedimiento

Los alumnos rellenaron los cuestionarios durante el horario escolar, en grupos no mayores de 5 alumnos. Éstos recibieron instrucciones sobre la importancia de su sinceridad en las respuestas y se les indicó que pidiesen ayuda en el caso de que fuera necesaria, para lo cual al menos un investigador estaba presente en el aula. El procedimiento aseguraba el anonimato.



La línea discontinua indica relación sugerida por los índices de modificación del LISREL

Figura 1. Modelo de ecuación estructural: Influencia de las teorías personales sobre el logro académico (meta-creencia-ego y meta-creencia-tarea) en el rendimiento escolar, la intención de continuar estudiando y la satisfacción escolar a través de la competencia académica percibida para ambos géneros. Relaciones estandarizadas

Análisis de los datos

Los análisis se realizan controlando el género, ya que estudios previos han mostrado diferencias por género en la mayoría de las variables incluidas en el presente trabajo (ej.: Balaguer, 1999; Castillo et al., 2001a; Nutbeam et al., 1993).

El efecto mediador de la percepción de competencia académica se analiza mediante modelos de ecuaciones estructurales, utilizando el LISREL 8 (Jöreskog y Sörbom, 1993). Como input se emplean las matrices de correlaciones basadas en puntuaciones óptimas de las variables. Los ajustes de los modelos se evalúan mediante los índices: Cociente $\chi^2/\text{gl.}$, Índice de bondad de ajuste (GFI), Índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI), y Raíz del promedio de los residuales estandarizados (RMSR) (Jöreskog y Sörbom, 1993).

Resultados

Descriptivos y diferencias por género

En el contexto académico los jóvenes desarrollan teorías del logro más orientadas a la tarea o Meta-creencia-Tarea, se perciben con una alta competencia académica y con un buen rendimiento escolar, informan en gran medida tener intención de continuar estudiando y se encuentran satisfechos con la escuela. Los análisis diferenciales indican que, los chicos puntúan más alto en Meta-creencia-Ego que las chicas, mientras que éstas lo hacen en Meta-creencia-Tarea. Los chicos se perciben con mayor competencia académica que las chicas, y las chicas, por su parte, informan en mayor medida que los chicos tener la intención de continuar estudiando, y de una mayor satisfacción con la escuela (véase Tabla 1).

Relaciones entre las teorías personales sobre el logro, la competencia académica percibida y los indicadores de la alienación escolar

Las relaciones entre las variables son del mismo signo y significación para ambos géneros. La Meta-creencia-Ego se relaciona negativamente con la competencia académica percibida, el rendimiento escolar percibido, la intención de continuar estudiando y la satisfacción escolar. Mientras que la Meta-creencia-Tarea se asocia positivamente con estas cuatro variables. Asimismo estas cuatro variables se relacionan positivamente entre sí. La relación entre las teorías personales sobre el logro académico no es significativa (véase tabla 2).

Los índices de modificación del LISREL nos informa de una relación directa *no hipotetizada* entre la Meta-creencia-Tarea y la satisfacción escolar (véase Figura 1), la cual mantenemos por tener justificación teórica. Las modificaciones de los dos modelos (chicos y chicas) de ecuaciones estructurales, presentan buenos índices de ajuste [(Chicos: χ^2 (5)= 13.61, $p > .05$; $\chi^2/\text{gl.}$ = 2.72; GFI= .99; AGFI= .96; RMSR= .04), (Chicas: χ^2 (5)= 21.88, $p > .05$; $\chi^2/\text{gl.}$ = 4.38; GFI= .98; AGFI= .94; RMSR= .05)].

La Figura 1 muestra que la competencia académica percibida media los efectos de las teorías personales sobre el logro académico sobre los tres indicadores de alienación escolar en ambos géneros, siendo el efecto de la Meta-creencia-Tarea sobre la satisfacción escolar atribuido parcialmente a la competencia académica percibida.

Los estudiantes que se perciben con alta competencia académica son aquellos que puntúan bajo en la Meta-creencia-Ego y alto en la Meta-creencia-Tarea. Por su parte, la competencia académica percibida se asocia positivamente con el rendimiento escolar percibido, con la intención de continuar estudiando en el futuro y

con una experiencia escolar satisfactoria. Cabe señalar que los jóvenes que puntúan alto en la Meta-creencia-Tarea informan de una mayor satisfacción escolar, independientemente de cómo se perciban de competentes a nivel académico (véase Figura 1).

Los efectos indirectos indican que para ambos géneros la Meta-creencia-Ego tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar percibido, los planes futuro de estudios y la satisfacción escolar a través de la competencia académica percibida. Por el contrario, la Meta-creencia-Tarea tiene efectos positivos sobre el rendimiento escolar, los planes de estudio y la satisfacción escolar a través de la competencia académica percibida (véase Tabla 3).

Tabla 1
Descriptivos de las variables y diferencias por género

	Chicos (n= 475)		Chicas (n= 492)		Rango	F(1)
	M	DT	M	DT		
<i>Teorías personales del Logro</i>						
Meta-creencia-Ego	2.87	.66	2.66	.61	1-5	23.01***
Meta-creencia-Tarea	4.14	.47	4.21	.41	1-5	6.01**
Competencia Académica	2.64	.59	2.51	.63	1-4	10.49***
<i>Alienación escolar</i>						
Rendimiento escolar percibido	2.66	.82	2.71	.79	1-4	1.11
Intención continuar estudios	1.67	.47	1.74	.44	1-2	5.63**
Satisfacción escolar	2.67	.74	2.90	.68	1-4	24.47***

** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 2
Correlaciones entre las variables por género

	1	2	3	4	5	6
1. Meta-creencia-Ego	–	ns	-.20***	-.21***	-.21***	-.20***
2. Meta-creencia-Tarea	ns	–	.32***	.21***	.21***	.29***
3. Competencia académica percibida	-.20***	.24***	–	.52***	.17***	.21***
4. Rendimiento escolar percibido	-.25***	.26***	.56***	–	.19***	.22***
5. Intención continuar estudios	-.20***	.24***	.21***	.25***	–	.17***
6. Satisfacción escolar	-.23***	.28***	.39***	.41***	.17***	–

Nota. En la diagonal superior se indican correlaciones para el grupo de chicos y en la diagonal inferior correlaciones para el grupo de chicas. *** $p < .001$; ns = no significativa

Tabla 3
Efectos indirectos de los parámetros estimados estandarizados por género

	Chicos		Chicas	
	Efecto	t	Efecto	t
Meta-creencia-Ego - Rendimiento escolar percibido	-.10	-2.92	-.10	-2.92
Meta-creencia-Ego - Intención continuar estudios	-.07	-2.81	-.08	-2.86
Meta-creencia-Ego - Satisfacción escolar	-.07	-2.98	-.09	-2.10
Meta-creencia-Tarea - Rendimiento escolar percibido	.16	4.15	.12	2.71
Meta-creencia-Tarea - Intención continuar estudios	.09	3.27	.09	2.56
Meta-creencia-Tarea - Satisfacción escolar	.09	3.13	.10	2.66

Nota: Valores de t mayores a 1.96 son significativos ($p < .05$)

El modelo explica el 22% de la varianza total en el grupo de los chicos y el 27% en el de las chicas. En el grupo de los chicos, el modelo explica el 14% de la competencia académica percibida, el 41% del rendimiento escolar, el 15% de la intención de continuar estudiando y el 18% de la satisfacción escolar. En el grupo de las chicas, el modelo explica el 12% de la competencia académica percibida, el 46% del rendimiento escolar, el 19% de la intención de continuar estudiando y el 30% de la satisfacción escolar.

Discusión

Sobre la base de la teoría cognitivo social de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989) se ha estudiado en una muestra representativa de adolescentes entre los 11 y los 16 años, la asociación entre las teorías personales sobre el logro académico (Meta-creencia-Ego y Meta-creencia-Tarea) y tres indicadores de la alienación escolar (el rendimiento escolar percibido, la intención de continuar estudiando y la satisfacción con la experiencia escolar). Además se ha analizado si la competencia académica percibida posee un efecto mediador en estas asociaciones. Dichos análisis se han realizado por separado en ambos géneros.

Los datos muestran que los jóvenes desarrollan teorías del logro académico altamente orientadas a la tarea o Meta-creencia-Tarea, se perciben con una alta competencia académica y con un buen rendimiento escolar. Asimismo, tanto los chicos como las chicas informan en gran medida tener intención de continuar estudiando en un futuro y se encuentran satisfechos con la escuela. Los análisis diferenciales muestran que los chicos desarrollan teorías del logro académico más orientadas al ego o Meta-creencia-Ego, mientras que las chicas puntúan más alto en la Meta-creencia-Tarea. Estos resultados confirman los obtenidos al analizar las orientaciones de meta en el contexto académico, encontrándose que los chicos a nivel diferencial tienden a estar más orientados al ego y las chicas más orientadas a la tarea (Castillo et al., 2001a). La socialización es un factor determinante en la tendencia a desarrollar una teoría personal u otra en las situaciones de logro. Los chicos suelen ser socializados a estar más orientados al ego, a compararse con los demás para validar su competencia, a ganar por encima de todo, mientras que las chicas son socializadas a estar más orientadas a la tarea, a compararse con ellas mismas y a hacer la tarea lo mejor que puedan (Castillo, 2000).

Los datos también indican que los chicos se perciben más competentes que las chicas, mientras que ellas informan en mayor medida que ellos de una mayor satisfacción con la escuela y de un mayor deseo de continuar estudiando en un futuro. Estos resultados van en consonancia con datos procedentes de estudiantes europeos y españoles, donde se constata que los chicos se perciben con mayor competencia académica que las chicas, que un mayor porcentaje de chicas que de chicos informan sentirse satisfechas con la escuela, y que los chicos se muestran más impacientes por incorporarse al mundo del trabajo, mientras que las chicas prefieren continuar sus estudios (Atienza et al., 2002; Balaguer, 1999; Hendry, Shucksmith, Love y Glendinning, 1993; King et al., 1996; Mendoza et al., 1994).

Los resultados del presente estudio muestran una relación positiva entre la Meta-creencia-Tarea y la percepción de competencia académica, mientras que la relación es negativa entre la Meta-creencia-Ego y dicha percepción de competencia académica. Estos resultados no van completamente en la línea de los encontrados en el contexto deportivo, ya que en este contexto de logro las rela-

ciones entre la Meta-creencia-Tarea y la percepción de competencia han sido positivas, y la relación entre la Meta-creencia-Ego y la percepción de competencia o han sido también positivas o no han sido significativas (Castillo, 2000; Duda y Nicholls, 1992). En el contexto deportivo, los sujetos pueden elegir quedarse o irse; mientras que en las edades estudiadas la asistencia a la escuela es obligatoria. Posiblemente en los estudios realizados en el contexto deportivo los sujetos orientados al ego que se perciben competentes se han quedado en ese contexto porque destacan. Sin embargo, los sujetos de nuestro estudio que tienen una teoría personal del logro académico orientada al ego, destaquen o no destaquen han de asistir a la escuela. En función de la teoría aquellos que están orientados al ego y perciban que no son competentes (no son mejor que los otros) no se sentirán adaptados y en consecuencia sus patrones motivacionales se verán deteriorados viéndose afectadas sus conductas, pensamientos y sentimientos. Desde la teoría de las perspectivas de meta se sugiere que las percepciones de competencia corren más riesgo si prevalece una meta-creencia-ego que si prevalece una meta-creencia-tarea (Nicholls, 1989).

Como se había hipotetizado, la Meta-creencia-Ego se asocia positivamente con la alienación escolar, es decir, los jóvenes, tanto chicos como chicas, que puntúan alto en la Meta-creencia-Ego son aquellos que se perciben con una baja competencia académica y un bajo rendimiento escolar, informan en mayor medida no querer continuar estudiando y se encuentran poco satisfechos con la escuela. Por el contrario, los chicos y chicas que puntúan alto en la Meta-creencia-Tarea son los que poseen actitudes positivas hacia la escuela y la educación, percibiéndose con alta competencia académica, con un buen rendimiento escolar, informando de una preferencia por continuar con los estudios y de alta satisfacción con la escuela. Además, estos chicos y chicas orientados a la tarea, independientemente de lo competentes que se perciban, informan estar satisfechos con la experiencia escolar. Estos resultados confirman las predicciones realizadas desde la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989) en la que se sugiere que independientemente del nivel de competencia percibida, los estudiantes orientados al ego tienen más riesgos de un desajuste escolar, mientras que los orientados a la tarea disfrutan más de la experiencia escolar.

Nuestros datos indican que la competencia académica percibida influye positivamente en el rendimiento escolar percibido de los jóvenes, en la intención de continuar estudiando y en la satisfacción escolar, lo cual va en la línea de lo obtenido en investigaciones previas en las que la competencia académica se ha mostrado como uno de los constructos más potentes en la predicción de estas variables (Entwisle, 1993; King et al., 1996).

Además, los resultados indican que la percepción de competencia posee efectos mediadores entre las teorías personales del logro académico y la alienación escolar. En concreto, los jóvenes que se perciben muy competentes en el ámbito académico, independientemente de la teoría personal sobre el logro que desarrollen, poseen una actitud más positiva hacia la escuela. Ahora bien, la competencia académica viene determinada positivamente por la Meta-creencia-Tarea y negativamente por la Meta-creencia-Ego. De ahí la importancia de desarrollar climas de implicación a la tarea en el contexto escolar.

En definitiva, la Meta-creencia-Ego influye negativamente en la vivencia escolar, provocando un peor rendimiento percibido, una mayor insatisfacción y el abandono escolar, a través de una peor percepción de competencia académica, mientras que la Me-

ta-creencia-Tarea influye positivamente en dicha vivencia escolar, manifestando los jóvenes que desarrollan esta teoría personal sobre el logro académico una mayor percepción de competencia académica lo que les lleva a una mayor satisfacción con la experiencia escolar, a percibirse con un buen rendimiento escolar y a un deseo de continuar con los estudios.

En resumen, el presente trabajo confirma las predicciones realizadas desde la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989) en la que se sugiere que los patrones de inadaptación en contextos de logro, son consecuencias conductuales de una teoría personal del logro orientada al ego cuando la persona no confía en su capacidad; mientras que una teoría personal del logro orientada a la tarea o Meta-creencia-Tarea constituye la base para experiencias más cautivadoras y satisfactorias independientemente de la percepción de competencia, y para prolongar la implicación de los escolares en las actividades académicas.

El papel que ejercen los otros significativos (padres, amigos, profesores, etc.) en la creación de un determinado clima motivacional, las implicaciones que para los jóvenes tiene el clima motivacional percibido en la escuela, y los efectos que la interacción entre los climas motivacionales creados por los otros significativos y las teorías personales del logro tiene sobre las experiencias escolares de los adolescentes, serían temas a profundizar en investigaciones futuras para aumentar nuestro conocimiento en este campo.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio (Balaguer, 1999, 2000) que ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia (DGICYT, PB94-1555) y la Dirección General de Salud Pública de la Generalitat Valenciana (IVESP 99/011).

Referencias

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames, y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Atienza, F.L., Balaguer, I. y Moreno, Y. (2002). El perfil de autopercepciones para niños: Análisis de la validez factorial y la fiabilidad en la versión castellana. *Psicothema*, 14, 659-664.
- Balaguer, I. (1999). *Estilo de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana: Un estudio de la socialización para estilos de vida saludables*. DGICYT (PB94-1555).
- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Direcció General de Salut Pública (I.V.E.S.P., 011/1999).
- Balaguer, I., Castillo, I., Pastor, Y., Moreno, Y. y Atienza, F.L. (2002). La investigación sobre los estilos de vida de los adolescentes de 11, 13 y 15 años de la Comunidad Valenciana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia* (pp. 27-35). Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Pastor, Y., Moreno, Y., García-Merita, M.L., Atienza, F.L. y Fuentes, I. (1998). Alienation from school and health behaviors in Spanish older adolescents. *12th Conference of the European Health Psychology Society. Prevention and Intervention*. Vienna.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2000). Relaciones entre las perspectivas de meta y el autoconcepto. En D. Caballero, M. T. Méndez, y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas* (pp. 654-659). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001a). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13 (1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2), 280-287.
- Castillo, I., Duda, J.L. y Balaguer, I. (2001b). Dimensions of achievement motivation across sport and the classroom: The case of Spanish adolescents. En A. Papaioannou, M. Goudas, y Y. Theodorakis (Eds.), *In the dawn of the new millennium* (Vol. 3, pp. 309-311). Thessaloniki, Hellas: Christodoulidi Publications.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (1999). *The nature of Adolescence*. London: Routledge.
- Duda, J.L. (1993a). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. Singer, M. Murphey, y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.
- Duda, J.L. (1993b). A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Paper presented at the *VIII World Congress of Sport Psychology*, Lisboa, Portugal.
- Duda, J.L. y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. Recent extensions and future directions. En R. Singer, C. Janelle, y H. Hausenblas (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (2nd ed.) (pp. 417-443). New York: John Wiley y Sons, Inc.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duda, J.L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology, Inc.
- Entwisle, D.R. (1993). Schools and the adolescent. En S. S. Feldman y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M.R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 3, 267-279.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.
- Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G. y Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. New York: Routledge.
- Jagacinski, C.M. y Nicholls, J.G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: «They'd do it but I wouldn't». *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8. Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kavussanu, M. y Harnisch, D.L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter?. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. y Harel, Y. (1996). *The Health of youth. A cross-national survey*. Canada: WHO.
- Licht, B.G. y Dweck, C. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Mendoza, R., Sagrera M.R. y Batista J.M. (1994) *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Cheung, P. C., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

- Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. y Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and Classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L. y Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: Alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 29 (1), S25-S30.
- Sikorski, J.B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DiClemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior* (pp. 393-411). New York: Plenum Press.
- Treasure, D.C. y Biddle, S. (1997). Antecedents of physical self-worth and global self-esteem: Influence of achievement goal orientations and perceived ability. Paper presented at the *Annual conference of the NASPS-PA*, Denver, Colorado.
- Wold, B. (1995). *Health-Behavior in schoolchildren: A WHO cross-national Survey. Resource Package Questions 1993-94*. Norway: University of Bergen.