



LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y SUS METAS ACADÉMICAS

Irene Jover Mira*, **Lenadro Navas Martínez*** y **Gonzalo Sampascual Maicas****.

*Universidad de Alicante y **UNEX. Madrid

RESUMEN

A partir de la teoría de metas académicas, se comprueba si las metas del alumnado con deficiencia visual se ajustan a la tipología de metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro obtenidas en otros trabajos (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; González, Torregrosa y Navas, 2002). Participan 171 alumnos afiliados a la ONCE, con entre 8 y 27 años, que responden al cuestionario de metas de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989). Los análisis factoriales indican que, en estos alumnos, las metas se diversifican y surgen otras relacionadas con obtención de recompensas.

PALABRAS CLAVE

Metas de aprendizaje, metas de rendimiento, motivación, orientación a metas.

ABSTRACT

Based on the theory of academic goals, the performance of visually impaired students is checked and compared to the typology of goals (learning goals, social reinforcement goals and performance goals) obtained in other studies (Hayamizu and Weiner, 1991; Núñez and –González-Pienda, 1994; González, Torregrosa and Navas, 2002). The participants are 171 students members of the ONCE (Spanish Organization for the Blind), between 8 and 27 years el, who answer the questionnaire on goals prepared by Hayamizu, Ito and Yohiazaki (1989). The factorial analyses show that goals vary in these students and new ones emerge in relation with the obtaining rewards.

KEY WORDS

Learning goals, social reinforcement goals, performance goals, motivation, goal orientation.

INTRODUCCIÓN

Las dificultades de aprendizaje que experimentan los niños videntes y los que padecen discapacidad visual guardan relaciones muy estrechas con el desarrollo cognitivo (Alberte, 1991; Bueno y Toro, 1991; Rosa, Huertas y Blanco, 1993; Ruiz, 1994). En este sentido, Bateman (1967) ya señaló que la ceguera (total o parcial) no disminuía la capacidad para procesar información, sino que imponía limita-



LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y SUS METAS ACADÉMICAS

ciones en los datos sensoriales disponibles para la persona con trastorno visual. En la misma línea, trabajos realizados en nuestro país para comprobar si los ciegos desarrollan el pensamiento formal obtienen como resultado que no se producen diferencias entre videntes e invidentes (Ochaíta, Rosa, Huertas, Fernández, Asensio, Pozo y Martínez, 1988; Pozo, Carretero, Rosa y Ochaíta, 1985) y que “*los adolescentes ciegos son capaces de resolver problemas de modo hipotético deductivo y de pensar en los mismos términos*” (Navas y Castejón, 2002, p. 196).

Por lo tanto, a pesar de que la visión desempeña un papel vital para el aprendizaje y que estos alumnos necesitan equipos especiales o una adaptación de los procesos o de los materiales educativos para aprender, según Cruickshank (1986, p. 104) “*de todos los niños con discapacidades, los ciegos son los que con mayor facilidad se integran en las aulas ordinarias*”. Además, los avances tecnológicos y electrónicos recientes les permiten ir aumentando su independencia en las aulas (Kelly, 1987; Todd, 1986).

Por otra parte, la investigación sobre la motivación académica ha ido acercándose progresivamente al estudio de las metas como motivos que cada estudiante construye (Ames, 1992; Brophy, 2005; Dweck, 1986; Giota, 2006; Meyer y Turner, 2006; Urdan, 1997; Urdan y Maerh, 1995; Wolters, 2004). La importancia que las metas tienen como elemento motivacional en situaciones escolares ha sido destacada por autores de nuestro contexto (Alonso, 1995, 2005; Castejón, 2001; Rivas, 1997; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Dentro de la orientación a metas, se da una apreciable coincidencia entre las definiciones que ofrecen diferentes autores, al indicar que las metas representan un conjunto de pensamientos y razones para actuar, con el fin de demostrar la propia valía y la competencia en una determinada actividad, influyendo en el modo en el que los estudiantes realizan sus tareas académicas.

En la formulación clásica de la teoría de orientación a metas de logro se establecen dos categorías. Por una parte, la que lleva al sujeto a centrarse en el aprendizaje y en la comprensión y, por otra, la que conduce al individuo a centrarse en el yo y en el rendimiento o, parafraseando a Molden y Dweck (2000), para unos el objetivo es desarrollar la capacidad mientras que, para otros, el objetivo es demostrarla.

Para Dweck (1986) hay dos metas por las que un alumno puede esforzarse al realizar una tarea escolar: de aprendizaje y de rendimiento. Las primeras se caracterizan por un interés en adquirir nuevas capacidades y conocimientos, y están relacionadas con un patrón motivacional orientado hacia el dominio de la tarea y hacia una búsqueda de todo aquello que supone un desafío, con la consiguiente activación de estrategias de aprendizaje eficaces. Los estudiantes que manifiestan estas metas centran su atención en la tarea más que en alguna recompensa externa y, para ellos, la comprensión, el aprendizaje o la resolución de problemas son considerados fines en sí mismos. Las segundas, las metas de rendimiento, se caracterizan por un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la propia capacidad, y están relacionadas con un patrón motivacional de indefensión. El sujeto con este tipo de metas trata de evitar valoraciones negativas de su capacidad, hasta tal punto que rehuye las situaciones de aprendizaje en las que no tenga asegurado el éxito, evitando los desafíos.

Diversos estudios han demostrado la existencia de estos dos tipos de metas (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988; Grant y Dweck, 2003).

Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989) elaboraron un cuestionario para evaluar estas metas. Sin embargo, descubren la existencia de tres tipos, pues, dentro de las metas de rendimiento, hallan dos categorías: las metas de refuerzo social, por un lado, que suponen una tendencia a aprender con el fin de obtener la aprobación social (de padres y profesores) y evitar su rechazo y, por otra parte, las metas de logro, relacionadas con la tendencia a aprender para lograr buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios. Posteriormente, Hayamizu y Weiner (1991) replican los resultados del trabajo anterior. En nuestro contexto educativo, Núñez y González-Pienda (1994), Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariega y García (1995), Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000), González, Navas y Torregrosa (2000), González, Torregrosa y Navas (2002) y Navas y Sampascual



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

(2008) también obtienen estos tres tipos de metas.

Actualmente, en la teoría de orientación a metas, se aprecia una evolución desde modelos normativos hacia multidimensionales. Por un lado, los modelos normativos diferencian entre metas académicas y sociales. Las metas académicas se refieren a los motivos académicos que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula (Pintrich, 1999; Zimmerman y Kintzas, 1997). Así, las metas de aprendizaje conllevan un nivel de procesamiento estratégico-profundo garantizando el éxito escolar. Las metas de rendimiento provocan un procesamiento repetitivo y superficial que influye negativamente en el logro. Y las metas centradas en el yo se refieren a las ideas, juicios y percepciones con respecto a los otros. Las metas sociales se refieren a las razones que los alumnos tienen para comportarse en el grupo-aula, tales como ganar la aceptación de los otros, la cooperación con otros, la interacción, etc. (De la Fuente, 2002; Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998).

Por otro lado, los modelos multidimensionales hacen referencia a la relación positiva entre metas de aprendizaje y de rendimiento. Defienden que las metas de aprendizaje y de rendimiento actúan conjuntamente, aumentando con ello el grado de motivación y efectividad del aprendizaje a diferencia de los modelos normativos, que consideraban que las metas de aprendizaje eran más adaptativas (Pintrich, 2000). Además, las metas sociales actúan complementando a las metas de aprendizaje y de rendimiento, destacando la importancia de las relaciones con los iguales para asegurar un aprendizaje efectivo (Wentzel, 1998, 1999, 2000).

Por tanto, las metas de aprendizaje constituyen un factor motivacional muy relevante. Sin embargo, en la revisión de la literatura científica llevada a cabo, no han sido estudiadas en alumnos con limitaciones severas en el canal visual y en este campo se ubica este trabajo.

Lo que se cuestiona es si los estudiantes invidentes, para vencer los obstáculos que les supone la carencia de visión, tienen mayor motivación para el aprendizaje. Podría pensarse que, como en otras variables de la personalidad y del desarrollo, existen diferencias entre ciegos y videntes (Carroll, 1961) o, en la línea de Verdugo y Caballo (1995) y Foulke (1972), que no existen tales diferencias o que, para superar sus problemas y limitaciones, pueden estar especialmente motivados y presenten una estructura de orientación de meta diferente.

Así, el objetivo de este trabajo es averiguar las metas académicas que persigue el alumnado con deficiencia visual en relación con los aprendizajes académicos. De un modo más particular, este trabajo se orienta a comprobar si las metas que persigue el alumnado con deficiencia visual en situación educativa responde a la tipología obtenida con alumnado vidente (metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro).

A tenor de los objetivos mencionados anteriormente, en este estudio se plantea la comprobación de la siguiente hipótesis: los alumnos con problemas visuales persiguen metas de refuerzo social, de logro y de aprendizaje. Es decir, las metas del alumnado con deficiencia visual coinciden con las obtenidas en otras investigaciones llevadas a cabo con alumnos videntes.

METODOLOGÍA

Participantes

En este estudio participan un total de 171 alumnos ($n=171$), todos ellos afiliados a la ONCE, seleccionados por muestreo incidental. Las edades de los sujetos oscilan entre 8 y 27 años.

Instrumento

Para evaluar los tipos de metas se emplea el cuestionario de Metas de Hayamizu et al. (1989) y Hayamizu y Weiner (1991), en la versión de González et al. (2002), que ha sido adaptado al alumnado con problemas visuales. Se ofrecen una serie de razones por las que se estudia, y la tarea de los sujetos consiste en indicar, en una escala tipo Likert graduada del 1 al 5, en la que 1 significa "nunca" y 5 significa "siempre o todas las veces", los motivos por los que se estudia. En los estudios mencionados,



LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y SUS METAS ACADÉMICAS

el cuestionario muestra una fiabilidad (consistencia interna) entre 0,89 y 0,71.

Variables

Las variables sometidas a estudio en este trabajo son las metas académicas que persiguen los alumnos, supuestamente, metas de refuerzo social, de logro y de aprendizaje.

Procedimiento

Para la selección de los alumnos se solicitó a la Dirección del Centro de Recursos Educativos "Espíritu Santo" de la ONCE, en Alicante, el censo de estudiantes afiliados, para aplicarles el cuestionario mencionado en el apartado anterior en las aulas en las que estaban integrados. Con el fin de preservar el derecho de las personas a su intimidad, tales datos no se nos facilitaron, sin embargo, nos ofrecieron la posibilidad de que el cuestionario fuera completado por el alumnado a través de los maestros itinerantes y de los coordinadores de caso en los que se estructura el equipo educativo del Centro. Los docentes fueron instruidos en dos reuniones de trabajo acerca de cómo debía contestarse el cuestionario (anónimamente, en una única sesión, en los contextos del aula habitual de los alumnos e indicándoles expresamente que las respuestas no tendrían consecuencia sobre las calificaciones escolares, así como que se solicitara la máxima sinceridad). Al mismo tiempo, se garantizó, tanto al Equipo Directivo como al profesorado, guardar el anonimato de los sujetos y salvaguardar su derecho a la intimidad.

Diseño y análisis de datos

Se trata de un diseño correlacional básico, ya que no se realiza una manipulación intencional de las variables. Los datos se someten a análisis descriptivos y factoriales empleando el paquete de programas estadísticos SPSS (versión 16.0).

RESULTADOS

Se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio, con el fin de determinar qué variables latentes subyacen a las variables directamente observadas. Para ello, las respuestas de los sujetos al cuestionario se someten a análisis factorial (método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax). La prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativa ($\chi^2=1541,135$; $g/1=190$; $p<0,001$), lo que viene a indicar que se puede aceptar la hipótesis de que la matriz de correlaciones no es nula.

La solución converge en seis iteraciones y surgen cuatro factores. En la Tabla 1 se ofrece la matriz de componentes rotados y se expresan las saturaciones factoriales (para facilitar la interpretación se han suprimido las cargas inferiores a 0,30).

En el primer factor saturan los ítems 1 ("estudio porque es interesante resolver problemas"), 2 ("estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado"), 3 ("estudio porque deseo saber cosas nuevas"), 4 ("estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles"), 5 ("estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos"), 6 ("estudios porque siento curiosidad"), 7 ("estudio porque me gusta emplear mi cabeza") y 8 ("estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil"). Este factor da cuenta del 20,46% de la varianza y presenta una consistencia interna $\alpha=0,864$, y podría interpretarse como una "meta de aprendizaje".

El segundo factor está compuesto por los ítems 9 ("estudio porque quiero ser elogiado (felicitado) por mis padres y profesores"), 10 ("estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos (que se fijen en mí)"), 11 ("estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí"), 12 ("estudio porque no quiero que los profesores me tengan aversión (o manía)"), 13 ("estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy") y 14 ("estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis compañeros"). Podría interpretarse como una "meta de refuerzo social" ya que detrás de esos motivos hay una defensa del yo. Justifica un 17,68% de la varianza y tiene una consistencia interna $\alpha=0,86$.

Tabla 1 Matriz factorial rotada con expresión de las saturaciones factoriales



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

de los elementos en cada en cada uno de los factores

<i>Factores</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
<i>Elementos</i>				
1. es interesante resolver problemas		0,635		
2. disfruto descubriendo cuánto he mejorado		0,694		0,406
3. deseo saber cosas nuevas	0,748			
4. me gusta el desafío de los problemas difíciles		0,707		0,315
5. me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos		0,663		
6. siento curiosidad	0,690			
7. me gusta emplear mi cabeza	0,732			
8. me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil			0,671	
9. quiero ser elogiado (...) por mis padres y profesores			0,511	0,581
10. llamar la atención de mis amigos (que se fijen en mí)				0,785
11. no quiero que mis compañeros se burlen de mí				0,795
12. no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía)				0,737
13. quiero que los demás vean lo listo que soy			0,828	
14. me gusta sacar mejores notas que mis compañeros			0,768	
15. quiero sacar buenas notas				0,761
16. deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas				0,794
17. no quiero suspender los exámenes finales				0,611 0,329
18. quiero realizar estudios superiores				0,754
19. tener en el futuro un trabajo				0,744
20. deseo alcanzar una buena posición social en el futuro				0,482
0,476				

Nota. Factor I: Meta de aprendizaje; Factor II: Meta de refuerzo social; Factor III: Meta de rendimiento y Factor IV: Meta de logro o recompensa.

Los ítems 15, 16 y 17 (“estudio porque quiero sacar buenas notas”, “estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas” y “estudio porque no quiero suspender los exámenes finales”), configuran el factor de “metas de rendimiento”, que justifica un 14,19% de la varianza y que muestra un $\lambda = 0,803$.

Por último, en el cuarto factor, que justifica un 9,44% de la varianza, muestran los mayores pesos factoriales los elementos 18 (“estudio porque quiero realizar estudios superiores”), 19 (“estudio porque quiero tener en el futuro un trabajo”), y 20 (“estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro”), que se asocian con la “meta de logro o recompensa”. El coeficiente λ es 0,693.

De estos resultados se desprende que la estructura de variables latentes obtenidas difiere sustancialmente de la que se producía en otros trabajos que empleaban el mismo cuestionario (González et al., 2000; González et al., 2002; Hayamizu et al., 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez et al., 1995; Valle et al., 2000), si bien con sujetos videntes.

DISCUSIÓN

Dos eran los fines de este trabajo. Por una parte, se ha tratado de comprobar si las metas que persigue el alumnado con deficiencia visual en situación educativa se ajustaban a la tipología clásica de metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro. Por otro lado, se intenta averiguar si la estructura de esas metas en el alumnado con ceguera o deficiencia visual se perfilaba como en el caso del alumnado vidente.

A tenor de los resultados obtenidos podemos interpretar que ambos objetivos han sido alcanzados.



LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y SUS METAS ACADÉMICAS

Esto es así porque los resultados de los análisis factoriales permiten trazar una tipología de las metas presentes en los alumnos deficiencia visual y comprobar que esa estructura de metas difiere de la obtenida en otros trabajos con videntes (Hayamizu et al., 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez et al., 1995; Valle et al., 2000; González et al., 2000; González et al., 2002).

Los resultados de los análisis indican la existencia de cuatro tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social, metas de rendimiento y metas de logro o recompensa. Esta estructura coincide con la establecida en otros estudios (Alonso, 1991; Navas y Sampascual, 2008) y surge cuando las metas de logro se diversifican en dos diferentes: metas de rendimiento, que podría ser la motivación por el logro a corto plazo, y metas de logro y recompensa que representan el afán de logro a largo plazo, y que encaja, con los resultados de Navas, Hernández y Sampascual (2006), quienes, en clases de Educación Física de la ESO, detectaron la existencia de metas de rendimiento orientado al futuro.

También es cierto que, cuando se realizan análisis comparativos de las estructuras factoriales que presentan las metas, se observa que éstas se diversifican al aumentar el nivel educativo de los sujetos. Así, por ejemplo, Navas, González y Torregrosa (2002) encontraron los tres factores clásicos en estudiantes de primaria, cuatro en secundaria, cinco en bachillerato y hasta seis tipos de metas diferentes en universitarios. Lo que no queda claro en el presente trabajo es si la obtención de más variables latentes, de las que usualmente se suelen obtener, es producto de la deficiencia visual o está determinada por las diferencias de edad y etapa educativa entre los sujetos que participaron en el mismo.

Por último, señalar que a este trabajo se le pueden hacer las mismas críticas que a cualquier otro que emplee las técnicas de autoinforme, ya que una cosa es lo que uno piensa y otra, muy diferente, lo que quiere que los otros creen que él piensa.

En conclusión, de este estudio se desprende que existen cuatro tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social, metas de rendimiento y metas de logro o recompensa que podrían vincularse a las características del desarrollo de las personas con deficiencia visual. Si bien este último extremo habría que analizarlo y contrastarlo con métodos más potentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberte, J. R. (1991). Deficiencias visuales. En J. Mayor (Dir.), *Manual de Educación Especial* (pp. 303-326). Madrid: Anaya.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bateman, B. (1967). Visually Handicapped Children. En N. C. Haring & R. L. Schiefelbusch (Eds.), *Methods in Special Education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (2005). Goals theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- Bueno, M. & Toro, S. (1991). Deficiente visual y acción educativa. En R. Bautista (Coord.), *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico* (pp. 435-463). Málaga: Aljibe.
- Carroll, A. (1961). *Blindness*. Boston: Little Brown.
- Castejón, J. L. (2001). *Introducción a la psicología de la instrucción*. Alicante: ECU.
- Cruickshank, W. M. (1986). *Disputable decisions in special education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72-84.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. CALIDAD DE VIDA Y SOCIEDAD ACTUAL

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 218-232.
- Foulke, E. (1972). The personality of Blind: a non-valid concepts. *New Outlook for the Blind*, 66, 33-37.
- Giota, J. (2006). Why am I in school? Relationships between adolescents' goal orientation, academic achievement and self-evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 441-461.
- González, C., Navas, L. & Torregrosa, G. (2000). Las metas en situación de aprendizaje: Un análisis en Primaria y Secundaria Obligatoria. En E. Marchena & C. Alcalde (Coord.), *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza (vol. II)* (pp. 744-748). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- González, C., Torregrosa, G. & Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (1), 69-87.
- Grant, H. & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-543.
- Hayamizu, T., Ito, A. & Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test of Dweck model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Kelly, R. R. (1987). Computers and sensory impaired individuals. En J. D. Lindsey (Ed.), *Computers and exceptional individuals* (pp. 125-146). Englewood Cliffs: Merrill Prentice Hall.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390.
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2000). Meaning and motivation. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation and performance*. Londres: Academic Press.
- Navas, L. & Castejón, J. L. (2002). Deficiencia visual. En J. L. Castejón & L. Navas (Eds.), *Unas bases psicológicas de la educación especial* (pp. 191-214). Alicante: ECU.
- Navas, L., González, C. & Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 553-564.
- Navas, L., Hernández, A. & Sampascual, G. (2006). Las metas de los adolescentes en clase de Educación Física: ¿Académicas o deportivas?. En F. Bacáicoa, J. D. Uriarte & A. Amez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 171-180). Bilbao: Psicoex.
- Navas, L. & Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta y sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13 (1), 23-34.
- Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariaga, S. & García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Ochaíta, E., Rosa, A., Huertas, J. A., Fernández, E., Asensio, M., Pozo, J. I. & Martínez, C. (1988). *Aspectos cognitivos del desarrollo cognitivo de los ciegos II: desarrollo cognitivo, lectura Braille y procesamiento de la información táctil*. Madrid: CIDE.
- Pintrich, P. R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. En W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (Eds.), *New perspectives on Change Conceptual* (pp. 33-50). Amsterdam: Pergamon.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic

**LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y SUS METAS ACADÉMICAS**

- Press.
- Pozo, J. A., Carretero, M., Rosa, A. & Ochaíta, E. (1985). El desarrollo del pensamiento formal en los adolescentes invidentes: datos para una polémica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40 (3), 369-394.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Rosa, A., Huertas, J. A. & Blanco, F. (1993). Psicología de la ceguera y psicología general. En A. Rosa & E. Ochaíta (Comps.), *Psicología de la ceguera* (pp. 319-361). Madrid: Alianza.
- Ruiz, C. (1994). Dificultades en la visión. En S. Molina (Dir.), *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 271-289). Alcoy: Marfil.
- Tood, J. H. (1986). Resources, media, and technology. En G. T. Scholl (Ed.), *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice* (pp. 285-296). Nueva York: American Foundation for the Blind.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Temporary Educational Psychology*, 22 (2), 165-191.
- Urdan, T. C. & Maerh, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review Educational Research*, 65 (3), 213-243.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003). 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. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Verdugo, M. A. & Caballo, C. (1995). Habilidades sociales en personas con deficiencia visual. En M. A. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 457-513). Madrid: Siglo XXI.
- Wentzel, K. R. (1996). Motivation in context: Social relationships and achievement in middle school. En J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding childrens school adjustment* (pp. 226-247). Nueva York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 76-97.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmerman, B. J. & Kintzas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcomes goals. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 29-36.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009