



EMOCIONES Y METAS ACADÉMICAS: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Academics emotions and goals: gender differences in vocational training students

SABELA PÉREZ-MARTÍN¹, PAULA FRIEIRO PADÍN², BREOGÁN RIOBÓO-LOIS¹

¹Universidade de Vigo, España

²Universidade de Santiago de Compostela, España

KEYWORDS

Self-regulated learning
Gender
Academic motivation
Academic emotions
Academic goals.

ABSTRACT

This research aims to analyse how gender affects their development gender differences in academic goals and emotions as fundamental motivational factors in the self-regulation learning. A total of 111 vocational training students from Galicia participated in the study through the Achievement Emotions Questionnaire, and Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje - Versión Secundaria. The results indicate that women in the sample are more likely to focus their goals on ego-defeating outcomes and have a higher level of anxiety related to studying compared to men. Finally, based on the findings, it is estimated that analyzing gender is relevant for educational studies on emotions and academic goals.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje autorregulado
Género
Motivación académica
Emociones académicas
Metas académicas.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las diferencias de género en las metas y emociones académicas como factores motivacionales fundamentales en el proceso de autorregulación. Participaron 111 estudiantes de Formación Profesional en Galicia a través del cuestionario Achievement Emotions Questionnaire y las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje - Versión Secundaria. Los resultados indican que las mujeres de la muestra tienen mayor tendencia en enfocar sus metas en la autoderrota del ego y presentan un mayor nivel de ansiedad en relación al estudio que los hombres. Finalmente, a partir de los hallazgos, se estima que analizar el género es relevante para los estudios educativos sobre emociones y metas académicas.

Recibido: 07/ 03 / 2023
Aceptado: 10/ 10 / 2023

1. Introducción

La revolución tecnológica ha supuesto un cambio en la manera de relacionarse de las personas y la forma de acceso a la información. La facilidad con la que en la actualidad se producen y distribuyen contenidos, ha multiplicado las fuentes de información que la ciudadanía tiene a su disposición. Este hecho hace que se cuestionen las formas de enseñanza/aprendizaje tradicionales que pierden eficacia ante un mundo globalizado y cambiante al que las instituciones educativas tienen que adaptarse. Múltiples estudios ponen de manifiesto que la formación académica debe abandonar el modelo tradicional unidireccional centrado en la adquisición y transmisión de contenidos, para colocar al alumnado en el centro del proceso y como protagonista del mismo (Castro, 2011; Hurtado, 2020; Lengua, 2020). Este modelo debe de estar enfocado a proporcionar herramientas para alcanzar el dominio de los instrumentos del saber y no simplemente centrarse en la adquisición de conocimientos. Para que se produzca la adquisición de las competencias y capacidades que permitan conseguir un aprendizaje continuo a lo largo de la vida, es fundamental considerar al alumnado como parte activa del proceso y centrarse en las herramientas que utiliza para la consecución de los objetivos propuestos (Núñez et al., 2006). Esta nueva cultura se refleja en el concepto de aprendizaje autorregulado, que consiste en una forma de adquisición del conocimiento autónoma y eficaz que se desarrolla a través de la metacognición, la motivación y la acción estratégica (Perry, 2002).

2. El proceso de aprendizaje autorregulado

En los contextos educativos, siempre existió un especial interés por la comprensión de los factores cognitivos y comportamentales que benefician o perjudican el desarrollo del alumnado en su actividad académica. Los nuevos enfoques educativos que se intentan adaptar a la realidad social actual, consideran que la autorregulación del aprendizaje es esencial para lograr el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el área de la psicología educativa, los estudios sobre la autorregulación académica reciben especial atención, generando importantes avances de investigación que contribuyen al progreso de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Contreras et al., 2005). La motivación supone un factor fundamental en el proceso de autorregulación del aprendizaje, repercutiendo directamente en el rendimiento académico y considerándose uno de los mejores pronósticos del ajuste escolar logrado por el alumnado. Dos factores fundamentales que influyen en la motivación académica son el establecimiento de metas y las emociones académicas (Núñez et al., 2006).

En este sentido, se puede definir el aprendizaje autorregulado como un proceso a través del cual el sujeto adquiere un control consciente de su propia cognición, monitoriza su motivación y regula su conducta para alcanzar unos objetivos académicos preestablecidos. Este enfoque permite la adaptación de acciones y metas a los resultados deseados, así como la adaptación a los posibles cambios en el contexto en el que se produce el aprendizaje (Hernández, 2015). El alumnado autorregulado adquiere la capacidad de promover activamente su rendimiento académico y se caracteriza por presentar la suficiente motivación a través del conocimiento de su capacidad para abordar las tareas académicas (Zimmerman, 1994). Además, posee capacidad de planificación, regulación y control durante su proceso de aprendizaje, desarrolla una consciencia de los resultados de su conducta y reúne los medios necesarios para manejar eficazmente el entorno físico y social en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje (Gaeta y Cabazos, 2016; Rodríguez, 2009; Rodríguez et al., 2004; Torrano et al., 2017).

Referente a lo anterior, es relevante destacar que existen múltiples enfoques teóricos sobre el aprendizaje autorregulado. Uno de los más elaborados y respaldados empíricamente, además de ser ampliamente utilizado en el ámbito académico, es el modelo cíclico en su última versión (Zimmerman y Moylan, 2009), que describe la autorregulación como un proceso continuo que requiere que el alumnado participe de forma activa y periódica (Ramírez y Guerrero, 2017). Este proceso se divide en tres etapas esenciales en las que se llevan a cabo una serie de procesos y subprocesos que están estrechamente relacionados entre sí y fluctúan en torno a cuatro áreas fundamentales: cognitiva, afectivo-motivacional, conductual y contextual (Núñez et al., 2006). La figura 1 representa las fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009).

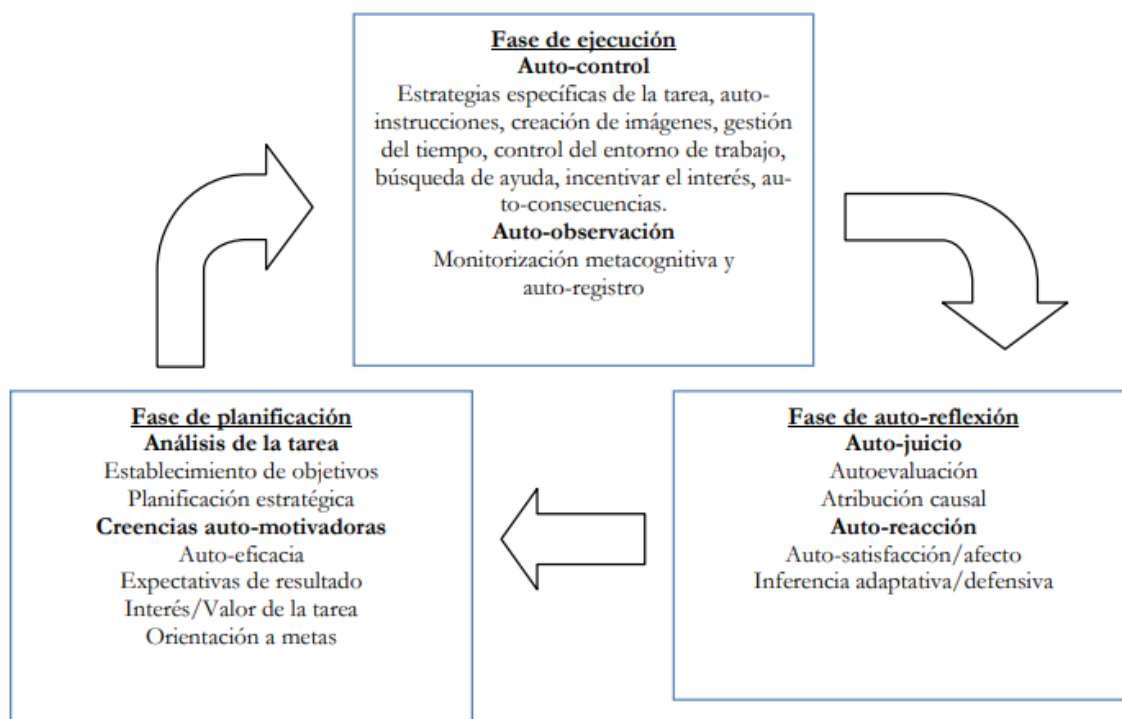
Durante la primera fase, llamada *etapa previa* o de *planificación*, se definen unos propósitos académicos y se traza un plan para lograrlos (Rodríguez, 2009). El desarrollo de esta fase está a su vez dividida en cinco subprocesos: el *establecimiento de objetivos*, donde se determinan los resultados de aprendizaje que se desea alcanzar; la *planificación estratégica* que implica la selección de métodos y

estrategias de aprendizaje adaptadas a la tarea y a las capacidades personales; la *percepción de la autoeficacia*, que se refiere a la creencia en la capacidad propia para lograr las metas estipuladas; el *valor atribuido a la tarea*, factor que puede influir en la motivación y esfuerzo para finalizar la misma con éxito; y por último, *el interés intrínseco en la tarea*, que puede impulsar a la dedicación de tiempo y esfuerzo a la actividad, incluso cuando presenta dificultad (Zambrano et al., 2018). En otras palabras, estas variables individuales posibilitan la generación de la motivación requerida para realizar la tarea.

En la segunda fase, la de *control volitivo* o de *ejecución* se lleva a cabo la tarea poniéndose en práctica las estrategias de aprendizaje seleccionadas previamente (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman y Moylan, 2009). La fase de ejecución se divide en dos procesos, la *autoobservación*, donde el alumnado controla el avance del procedimiento a través de la auto-monitorización de su progreso y el auto-registro de las acciones desarrolladas para ajustarlas en el caso de que no sean efectivas; y el de *autocontrol*, en la que se intenta mantener altos niveles de motivación y concentración a través de estrategias metacognitivas y motivacionales, evitando distracciones y errores que puedan impedir el éxito del proceso (Panadero y Alonso -Tapia, 2014; Zambrano et al., 2018).

Por último, en la tercera fase denominada *fase de valoración* o *autorreflexión*, se realiza una *autoevaluación* del desempeño y resultados de aprendizaje y una reflexión sobre el desarrollo de la totalidad del proceso de autorregulación (Rodríguez, 2009). A continuación, se produce la *atribución causal* de los éxitos o fracasos que permite identificar las estrategias de aprendizaje que funcionaron y las que no. Cuando las reacciones del alumnado son adaptativas, se tomarán medidas para incrementar su desempeño académico en el futuro. Si por el contrario se produce una reacción defensiva, se justificarán los errores o fracasos, frustrando la oportunidad de mejora. Finalmente, se experimentan las *reacciones de satisfacción e insatisfacción* ante los resultados obtenidos, lo que puede afectar a la motivación y esfuerzo en futuras tareas de aprendizaje (Ramírez y Guerrero, 2017).

Figura 1. Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009)



Fuente: Panadero y Alonso-Tapia (2014)

Teniendo todo lo expuesto en consideración, se puede afirmar que, para lograr un estudio efectivo, es necesario aprender a identificar y regular los propios métodos de aprendizaje, lo cual implica tener conciencia de los motivos, creencias y emociones asociados al estudio y manejar adecuadamente situaciones favorables para el cumplimiento de los objetivos académicos (Robles et al., 2017; Rodríguez,

2009; Ventura et al., 2017). También es preciso destacar que, en todo el proceso descrito, la motivación tiene un lugar muy importante debido a la existencia de una relación significativa entre los aspectos cognitivos y emocionales del aprendizaje. Cuando el alumnado está implicado con la tarea y muestra motivación para comprometerse con los contenidos, logran asimilarlos de manera más efectiva, lo que se traduce en resultados positivos (Hendrie y Bastacini, 2020; Xu et al., 2023).

2.1. La motivación académica: metas y emociones

De acuerdo con lo señalado anteriormente, la motivación supone un factor fundamental en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y se define como un conjunto de procesos que intervienen en la activación, dirección y persistencia de una conducta específica, siendo sus principales indicadores el nivel de activación, la selección entre varias opciones de acción, la atención y la capacidad de perseverar en una actividad o tarea (Núñez, 2009). La motivación se ve influida en gran medida por la fijación de metas a través de un conjunto de atribuciones, emociones y creencias que orientan la intención de la conducta hacia la consecución del éxito académico (Rodríguez y Gaeta, 2020; Suárez y Suárez, 2019; Zavala, 2017).

De acuerdo con Pintrich y De Groot (1990), existen tres dimensiones fundamentales en la motivación académica. La primera está vinculada a las razones que impulsan al alumnado a realizar una tarea con relación a la relevancia que se le atribuye y se denomina *componente de valor*. La segunda dimensión, la *expectativa*, describe la influencia que ejerce la percepción de las habilidades y capacidades personales en la motivación para realizar una actividad. Por último, la dimensión *emocional y afectiva* también desempeña un papel clave en la motivación, ya que las reacciones emocionales que se producen en la realización de una actividad dan sentido y significado a las acciones y movilizan la conducta de las personas hacia consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas. Estas tres dimensiones están íntimamente relacionadas y para que la motivación se produzca es preciso que exista un equilibrio entre las mismas (Núñez, 2009). En la motivación, las variables de metas académicas y emociones están incluidas en el componente de valor y afectivo respectivamente y han suscitado especial interés en el campo de estudio del éxito académico.

Con relación a esto, las metas académicas constituyen una de las estrategias más importantes desde el punto de vista motivacional para explicar las diferentes razones por la que el estudiantado se implica en las tareas y actividades de aprendizaje, ejerciendo una gran influencia en el rendimiento académico (Ruíz-Estevan et al., 2018; Suárez y Suárez, 2019). Según Pintrich y de Groot (1990), las metas académicas son entendidas como la causa que impulsa a la persona realizar una actividad, permitiendo fijar la atención en la tarea inmediata, movilizar los esfuerzos, incrementar la constancia y promover el desarrollo de nuevas estrategias cuando las antiguas ya no funcionan (Woolfolk, 2006).

Siguiendo a Ames y Archer (1988), existen diferentes tipos de metas, las de aprendizaje, centradas en la tarea o de dominio y las metas de rendimiento o centradas en el yo. Las primeras entrañan la búsqueda del desarrollo y avance de la capacidad sin concederle importancia a la calidad del desempeño o a la aprobación social. Sus objetivos son mejorar y aprender y están ligadas a la motivación intrínseca. Contrariamente, las metas de rendimiento o centradas en el yo implican la focalización de los objetivos académicos en relación con otras personas. El alumnado que establece este tipo de metas recurre a dos estrategias: de aproximación y de evitación. Con la estrategia de aproximación el alumnado procura destacar ante las demás personas demostrando su competencia a través de la obtención de valoraciones positivas. Con la utilización de la estrategia de evitación, el profesorado se centra en evitar la incompetencia sorteando los juicios negativos de las demás personas. Este tipo de metas poseen una motivación extrínseca (González-Cabanach et al., 1996).

Por último, cabe incidir en que las emociones suponen un gran impacto en los procesos de autorregulación académica, ya que los sentimientos influyen en los pensamientos, la motivación y las acciones, generando energía motivacional y fisiológica, centrando la atención y el pensamiento, y afectando las intenciones relacionadas con el comportamiento (Fuente, 2020; Pelch, 2018; Sánchez-Rosas, 2010; Scherer, 2009). Si nos centramos en las emociones positivas, podemos apreciar que promueven una mayor motivación por aprender, contrariamente, las emociones negativas disminuyen la motivación y el esfuerzo invertido en la tarea y, por lo tanto, el desempeño académico es menor (Baez-Estradas y Alonso-Tapia, 2017; Vaja et al., 2011).

Entre las emociones experimentadas por el alumnado, las más estudiadas debido a la repercusión que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el rendimiento académico, son la ansiedad y el disfrute (Cassady, 2022; Sánchez-Rosas, 2010). La definición establecida por Lazarus y Folkman (1986) dice que la ansiedad académica es un estado emocional y cognitivo desagradable relacionado a pensamientos negativos. En contextos académicos se debe diferenciar la ansiedad que todo el alumnado experimenta ante situaciones significativas, produciéndose una activación física y mental que permite tener más preparación para dar respuesta a éstas, de la ansiedad persistente y excesiva que favorece conductas y pensamientos descontrolados. Este tipo de ansiedad continuada dificulta la consecución de las metas académicas afectando al rendimiento (Álvarez et al., 2012; Cassady, 2022). Por otra parte, el disfrute académico es una emoción agradable que mejora la productividad del alumnado ya que cuando se realiza una actividad placentera, se produce una activación de la conducta controlable y la tarea es valorada de manera positiva. Esta emoción produce un incremento de la motivación, despertando el interés personal y valor subjetivo de la tarea que se desempeña. Por este motivo, diversas investigaciones constatan que existe una correlación intensa entre el rendimiento académico y la emoción de disfrute o placer del alumnado en contextos académicos (González et al., 2013).

2.2. Diferencias de género en emociones y metas académicas

A través del análisis de diferentes estudios, se puede afirmar que existen diferencias de género significativas con respecto al desarrollo del aprendizaje autorregulado y a los factores que influyen en el mismo (Larruzea-Urkixo y Ramírez, 2020), como son el establecimiento de metas académicas y las emociones vinculadas con la ansiedad y el disfrute en el campo académico (Cerdeja y Vera-Sagredo, 2019; Delgado y García-Fernández, 2001; Fermín y Soria, 2017; Inglés et al., 2012; Ruiz y Quintana, 2016).

En cuanto al tipo de metas establecidas, las mujeres tienden a tener una mayor motivación intrínseca orientada al aprendizaje y los hombres persiguen metas con una orientación motivacional extrínseca (Cerdeja y Vera-Sagredo, 2019; Delgado y García-Fernández, 2001; Inglés et al., 2012; Ruiz y Quintana, 2016). Las mujeres utilizan más las metas de aprendizaje con el objetivo de mejorar y aprender, contrariamente a los hombres que tienden a establecer metas de autoensalzamiento del ego y de evitación de la tarea, orientadas a mantener su propia imagen ante otras personas y a superar la tarea evitando el esfuerzo (Cerdeja y Vera-Sagredo, 2019; Delgado y García-Fernández, 2001; Hernández, 2015; Inglés et al., 2012; Miñano et al., 2008; Ruíz-Esteban et al., 2018; Ruiz y Quintana, 2016; Suárez et al., 2016; Suárez y Suárez, 2019).

Con respecto a las emociones, la evidencia acumulada indica que las mujeres experimentan mayor ansiedad ante el estudio (Gelabert y Muntaner-Mas, 2017; Gutiérrez et al. 2020; Sánchez-Rosas, 2012) así como también estrés (Cabanach et al. 2009). Además, las mujeres suelen presentar mayor tensión y ansiedad ante los exámenes y durante su exposición pública en las aulas (Sánchez-Rosas, 2010). Según aportaciones de Gelabert y Muntaner-Mas (2017) y Cabanach et al. (2013), los hombres presentan de manera significativa valores superiores en emociones positivas como el placer o disfrute académico con respecto a las mujeres, que experimentan con más asiduidad emociones negativas, como la vergüenza vinculada al ámbito académico.

Las diferencias previamente identificadas, además de depender de factores personales, están influenciadas por los estereotipos de género establecidos por la sociedad patriarcal, los cuales asignan diferentes roles a mujeres y hombres. Un ejemplo de estereotipos de género son los hallazgos de diversos autores como Graña (2008), Inglés et al. (2012), Rubio (2004) y Sánchez-Rosas (2013), que sostienen que las mujeres suelen estar más conectadas con su vida emocional y expresan sus sentimientos de manera más abierta, cumpliendo con los estereotipos de género en referencia a la socialización diferencial y a la atribución diferenciada de roles entre géneros.

3. Metodología

La presente investigación es un estudio no experimental, transeccional, de interrogación y de campo. La técnica utilizada para extraer la información necesaria para su posterior análisis fue la encuesta y los instrumentos que se aplicaron fueron diversos cuestionarios que se detallarán posteriormente.

3.1. Participantes

La muestra está compuesta por 111 alumnas y alumnos procedentes de cuatro centros públicos de Formación Profesional ubicados en las ciudades de Santiago de Compostela, Ourense y Ferrol seleccionados por accesibilidad. El 55% del alumnado participante en el estudio son hombres y el 45% mujeres, con una edad comprendida entre los 16 y los 25 años, con un promedio que se sitúa en los 19,5 años.

3.2. Instrumentos

Mediante el Cuestionario de datos sociodemográficos y académicos se recoge información del alumnado sobre diversos datos como el centro en el que estudian, el ciclo formativo y el curso que están realizando, la edad, género, su estado civil y el nivel académico alcanzado tanto por el alumnado participante en la investigación como el de sus madres/padres o tutoras/es legales. Para realizar una recogida de datos dirigida al estudio de las variantes vinculadas a las emociones académicas se empleó el cuestionario *Achivement Emotions Questionnaire* (AEQ) (Pekrun et al., 2011). Mediante este instrumento se lleva a cabo una medición de las emociones de disfrute y ansiedad en tres bloques diferentes del proceso de estudio: antes del inicio de la actividad, durante y después de la misma, distinguiendo entre las materias en las que destacan y las que les resulten difíciles al alumnado de la muestra. De este cuestionario se seleccionaron 19 ítems de los que 4 se utilizan para valorar las emociones antes de comenzar a estudiar (subescala 1), 10 durante el estudio (subescala 2) y 5 para el momento después del estudio (subescala 3). Se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (desde completamente en desacuerdo a totalmente de acuerdo).

Con respeto a la recogida de datos para calcular el tipo de metas académicas se utilizaron las *Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje-Versión Secundaria* (EE-MA-VS) (Suárez y Fernández, 2011), que permiten medir una serie de estrategias de autorregulación de tipo afectivo-motivacional. El instrumento está formado por tres escalas: expectativas, valor y afecto. En esta investigación se empleó la subescala de generación de metas académicas correspondientes con el componente valor de la motivación académica. Esta subescala consta de 18 ítems que evalúan cuatro tipos de metas académicas: aprendizaje, autoensalzamiento, autoderrota y evitación. Los ítems fueron contestados en una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (nunca) a 5 (siempre).

Suárez y Fernández (2011), establecen estas cuatro metas dependiendo de los diferentes objetivos que se imponen las/los estudiantes:

- Las metas de aprendizaje se dirigen a la adquisición de conocimiento, capacidades y habilidades nuevas y gratificantes.
- Las metas de autoensalzamiento del ego se enfocan a la intención de ser mejor que las demás personas en las tareas que se lleven a cabo.
- Con las metas de autoderrota del ego, el alumnado pretende evitar parecer incompetente ante compañeras/os, docentes, amistades, familiares etc.
- Las metas de evitación se dirigen a utilizar el menor esfuerzo posible para superar las tareas a realizar.

3.3. Procedimiento

La recogida de datos del presente estudio fue realizada durante los meses de marzo y abril de 2021. A través de la colaboración del profesorado, se colgaron los cuestionarios en las diferentes aulas virtuales de los centros formativos para que el alumnado accediera a contestar cuando estimase oportuno. Previamente a la entrega del cuestionario, las personas participantes recibieron instrucciones precisas indicando la forma de cubrirlo, además de informar a través de una explicación del objeto de estudio que se realizaría a partir de esa recogida de datos.

Todos los datos recogidos en esta investigación están estrictamente utilizados con la finalidad de su tratamiento estadístico, respetando la confidencialidad de las personas encuestadas y todos los aspectos de confidencialidad establecidos en la legislación vigente en base a las exigencias recogidas en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Además, la información extraída de estos datos fue mantenida con la cautela de custodia

exigible durante la realización del estudio, garantizando el anonimato mediante el uso de códigos y todas las garantías éticas conforme a los principios establecidos en la Declaración de Helsinki.

3.4. Análisis de datos

Después de la recogida de los datos obtenidos a través de la encuesta realizada, fue preciso depurarlos antes de comenzar con su análisis. Se detectaron errores e incoherencias producidas por la incorrecta introducción de datos en el programa PSPP de código libre para Windows 10. Para corregir estos incidentes se elaboró una tabla de frecuencias para cada variable donde se encontraron los valores a excepción de rango, así como un muestreo de errores para subsanar la incorrecta introducción de algunos datos. Con la finalidad de evitar un sesgo en los resultados, se procedió a seleccionar algunos cuestionarios de manera aleatoria para comprobar si los datos se habían introducido correctamente y posteriormente detectar y substituir los valores perdidos y elaborar una tabla de frecuencias para cada variable. Finalmente, con el objetivo de no incluir valores anómalos o atípicos que puedan afectar a las medidas de tendencia y la prueba t, se localizaron estos sujetos y se eliminaron.

Para el análisis de datos se empleó el programa estadístico PSPP de código libre para Windows 10. Se llevaron a cabo los cálculos estadísticos descriptivos de *promedio* y *desviación típica* para las puntuaciones de la escala de metas académicas y emociones de logro. También se llevó a cabo la *prueba t de student* que se utiliza cuando la comparación se realiza entre las medias de dos poblaciones independientes, en este caso el alumnado de género femenino y masculino.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo

En la Tabla 1 se exponen los valores correspondientes al promedio y desviación típica de las escalas de generación de metas. Además, en esta tabla figuran los coeficientes *alpha de Cronbach* que indican la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento utilizado en cada una de las subescalas de los resultados obtenidos (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Tabla 1 Estadísticos descriptivos para las variables objeto de estudio referentes a las metas académicas

	Promedio	Desviación típica	Alpha de Cronbach
Metas de aprendizaje	3,47	0,71	.81
Metas de rendimiento	2,63	1,07	.86
Metas de derrota	3,04	1,12	.85
Metas de evitación	2,56	0,91	.79

Fuente: Elaboración propia.

En la escala de Estrategias Motivacionales de Aprendizaje - Versión Secundaria (EEMA-VS) (Suárez y Fernández, 2011), subescala de generación de metas académicas (componente valor), la puntuación media más alta es la relacionada con las metas de aprendizaje con el valor de $M=3,47$ y la más baja se corresponde con las metas de evitación con un valor de $M=2,56$. En cuanto a la desviación típica, es decir, la separación que existe entre cualquier valor de la serie y el promedio aritmético de todos los datos de dicha serie, entre las variables objeto de este estudio la que mayor desviación presenta se corresponde con las metas de derrota con un valor de $DT=1,12$ y la que menos se corresponde con el resultado medio son las metas de aprendizaje con un valor correspondiente a $DT=0,71$.

El coeficiente alpha de Cronbach para las subescalas de metas académicas (EEMA-VS) (Suárez y Fernández, 2011) se encuentra entre los valores .79 para la subescala de metas de evitación y .86 para la subescala de metas de aproximación. Los valores obtenidos muestran una buena consistencia interna ya que se encuentran comprendidos dentro del rango entre .70 y .90, esto quiere decir que son resultados fiables y que hay una correlación consistente entre los diferentes ítems analizados (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos referidos a la información recogida mediante la escala de emociones académicas (AEQ-AIRE) (Sánchez-Rosas, 2015). La puntuación media más alta se corresponde con la emoción de ansiedad ($M=3,22$) y la más baja con el entusiasmo que tiene un valor de $M=2,84$). La desviación típica es mayor en la variable de la ansiedad, con un valor de $DT=1,01$, que en el disfrute con un valor de $DT=0,77$.

Tabla 2 Estadísticos descriptivos para las variables objeto de estudio referentes a las emociones

	Promedio	Desviación típica	Alpha de Cronbach
Ansiedad	3,22	1,01	.91
Entusiasmo	2,84	0,77	.86

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al coeficiente Alpha de Cronbach, para las subescalas de las emociones de logro académico evaluadas, los resultados de los valores obtenidos fueron para la ansiedad de .91, ligeramente por encima del valor recomendado, lo que significa que puede haber redundancia o duplicación de varios ítems. Así mismo, podemos considerar este valor como aceptable según Frias-Navarro (2021), que considera valores aceptables los que se encuentran en unos valores iguales o superiores la .70 e inferiores o iguales a .95. En cuanto a las emociones de entusiasmo, tienen un valor de Alpha de Cronbach del .86 lo que también indica buena consistencia.

4.2. Diferencias en función del género

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación analizando las posibles diferencias en función del género de la muestra del estudio, se utilizó la prueba t de Student con la finalidad de comparar los resultados de las diferentes variables de los dos grupos.

En las Tablas 3 y 4, en la primera columna, se puede observar la denominación de las variables de las metas académicas y las emociones de logro que son objeto de estudio, respectivamente. En las dos siguientes columnas se encuentran los datos descriptivos (media y desviación típica) de los dos grupos, mujeres y hombres. En la cuarta columna se exponen a t de Student y por último, en la quinta columna la p que indica la probabilidad de ocurrencia asociada al valor de t (Morales, 2011). El nivel de confianza es .05 y la diferencia es estadísticamente significativa siempre que este valor de p sea igual o inferior al .05. El valor t asociado su probabilidad (p) de ocurrencia indica con que seguridad se puede afirmar la diferencia; en el caso del enfoque profundo, una diferencia distinta de cero se obtendría el 1.3% de las veces si se había hecho esta comparación en múltiples ocasiones ($p<.05$).

Tabla 3 Estadísticos descriptivos para mujeres y hombres en las metas académicas y resultado de la prueba t de student

	Mujeres M (DT)	Hombres M (DT)	t	p
Metas_aprendi	3,41 (0,73)	3,53 (0,69)	-0.88	.38
Metas_rend_aproxim	2,42 (1,15)	2,81 (0,98)	-1.89	.06
Metas_derrota	3,41 (1,19)	2,75 (0,98)	3.17	.002
Metas_evitación	2,38 (0,92)	2,71 (0,89)	-1.93	.06

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como puede observarse en la Tabla 3, no existen diferencias significativas entre las variables de las metas de aproximación ($p=.38$), de aprendizaje ($p=.06$) (tendencia) y de evitación ($p=.06$) entre las mujeres y los hombres de la muestra ya que los resultados del análisis indican que la probabilidad de ocurrencia asociada al valor de t (p) es mayor de .05. En la tabla 4 como se puede comprobar, tampoco se encuentran diferencias notables entre la emoción de entusiasmo durante el estudio ($p=.23$) en relación con el género, ya que el valor (p) es mayor a .05. Contrariamente, existe una diferencia

significativa respecto del género de la muestra analizada en la variable de las metas de derrota ($p=.002$), siendo esta mayor en las mujeres que en los hombres.

Tabla 4 Estadísticos descriptivos de las emociones de logro en función del género y resultado de la prueba t de student

	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>		
Ansiedad	3,47 (1,00)	3,02 (0,97)	2.39	.02
Entusiasmo	2,75 (0,86)	2,92 (0,69)	-1.20	.23

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se puede observar que existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres con respecto a variable de ansiedad durante lo estudio ($p=.02$). Los datos muestran que en esta variable se obtuvo un valor (p) menor a .05, lo que evidencia la influencia del género en la manifestación de ansiedad académica, prevaleciendo esta manifestación en las mujeres con respecto a los hombres. Contrariamente, se puede comprobar que, a partir de los datos recogidos, sobre la emoción de disfrute durante el estudio ($p=.23$), no existen diferencias apreciables acerca de esta variable en relación con el género.

5. Discusión

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar las diferencias en función del género en las emociones y las metas académicas en una muestra representativa de estudiantes de Formación Profesional de Galicia. Los resultados descritos anteriormente reflejan que no existen diferencias de género destacables acerca de las metas de aprendizaje en la población de la muestra que responden a una motivación intrínseca. Tampoco se observan diferencias significativas en función del género en cuanto a las metas de aproximación y de evitación correspondientes a una motivación extrínseca, ni en las emociones de entusiasmo experimentadas durante el estudio.

Sin embargo, se puede apreciar que las mujeres participantes en la investigación muestran un perfil motivacional orientado hacia las metas de autoderrota del ego, contrariamente a lo que manifiestan otros estudios que afirman que los varones tienden a perseguir metas con una orientación motivacional extrínseca (Cerdeja y Vera-Sagredo, 2019; Cerezo y Casanova, 2004; Delgado y García-Fernández, 2001; Inglés et al., 2012; Ruiz y Quintana, 2016). Las metas de autoderrota del ego están dirigidas a evitar quedar mal con las demás personas pareciendo poco capaz o haciendo el ridículo. Este tipo de metas son estrategias desadaptativas y están generadas por una motivación de carácter extrínseco que se relaciona con un tipo de aprendizaje superficial o poco significativo (Suárez y Fernández, 2005). Esta tendencia motivacional incrementa de forma indirecta, la probabilidad de obtener un bajo rendimiento académico (Cerezo y Casanova, 2004; Covington, 2000).

También existen diferencias significativas en cuanto al género en la variable de ansiedad ante el estudio, lo que reafirma la tesis de investigaciones anteriores (Gelabert y Muntaner-Mas, 2017; Gutiérrez et al., 2020; Sánchez-Rosas, 2012). La ansiedad ante el estudio es una respuesta fisiológica y conductual a la preocupación por la posibilidad de fracaso académico y sus consecuencias son negativas. Hay un amplio consenso en la literatura escrita que relaciona la ansiedad ante el estudio con un rendimiento académico más bajo, ya que la motivación disminuye (Álvarez et al., 2012; Zeidner, 1998). Sin embargo, otros estudios sugieren que una mayor ansiedad ante el estudio en las mujeres no implica una disminución en el rendimiento académico (Hembree, 1988; Núñez-Peña et al., 2016; Piganorte y Caicedo, 2019).

Según los resultados recogidos en esta investigación se puede concluir que los hombres de la muestra presentan un patrón conductual-cognitivo más adaptativo, favoreciendo el uso de estrategias de aprendizaje significativo e incrementando con ello la posibilidad de alcanzar con éxito sus objetivos académicos.

6. Conclusiones

Las variables explicativas que subyacen a los resultados de este estudio indican que las diferencias de género en la orientación de la motivación hacia la autoderrota y la ansiedad ante el estudio pueden tener el mismo origen, la mayor tendencia de las mujeres a experimentar el miedo al fracaso académico. Esta cuestión puede estar relacionada con la atribución diferenciada de expectativas y roles sociales entre mujeres y hombres, lo que sugiere que las mujeres se ven expuestas a una mayor presión social que los hombres ante los resultados académicos, lo que puede generar un mayor temor al fracaso (Núñez-Peña et al., 2016). En el caso de la ansiedad ante el estudio, otra posible interpretación es que debido a que expresar los sentimientos de manera abierta es estereotípicamente característico de las mujeres (Inglés et al., 2012; Rubio, 2004; Sánchez-Rosas, 2013), los hombres suelen ser más reticentes a admitir que sienten ansiedad, ya que hacerlo podría poner en peligro su percepción de masculinidad y hacerles sentir vulnerables (Graña, 2008; Núñez-Peña et al. 2016).

A este respecto, existen diferentes formas de mermar el miedo al fracaso del alumnado y reducir el estrés ante el estudio. Una de ellas es promover un clima cooperativo en el aula y restringir actitudes competitivas, favoreciendo las competencias emocionales y aumentando respuestas adaptativas en el proceso de aprendizaje (Johnson y Johnson, 2004; Martin, 2004). Otra estrategia utilizada para aumentar las actitudes adaptativas e incrementar la resiliencia es la de entender los errores como una posibilidad para el éxito y el progreso personal (Covington, 1992), transmitiendo que el desempeño académico puede mejorarse mediante un mayor esfuerzo y el uso de estrategias más eficaces, sin que ello signifique una carencia de habilidades (Martin, 2004).

Teniendo todo esto en consideración, es importante señalar que el profesorado tiene la responsabilidad de potenciar estrategias de afrontamiento que traten de aminorar los patrones motivacionales desadaptativos del alumnado en su práctica educativa. Así mismo, es preciso que las intervenciones psicoeducativas estén dirigidas a mitigar las diferencias de género ocasionadas en gran medida por una construcción sociocultural que origina asimetrías entre las diferentes expectativas y demandas sociales exigidas a mujeres y hombres.

Los resultados obtenidos en esta investigación deben ser interpretados tomando en consideración algunas limitaciones que futuros estudios deberían tratar de remediar. La primera limitación a tener en cuenta fue el carácter transversal del estudio que analiza las variables investigadas en un período de tiempo puntual. Para obtener unos resultados más fidedignos, en futuras investigaciones deberían llevarse a cabo con un corte longitudinal, recogiendo los datos del grupo de sujetos en diferentes momentos del período lectivo. Otro factor que condiciona al estudio es el ámbito geográfico de la muestra procedente de centros formativos pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia. Este hecho limita a generalización de los resultados obtenidos al conjunto de alumnado de Formación Profesional en España, por lo que se debería de dilatar el tamaño de la muestra y ampliar la delimitación geográfica del estudio.

A pesar de las limitaciones citadas, este estudio aporta nuevos hallazgos sobre las diferencias de género existentes en las emociones y metas académicas que podrían ser de utilidad para el planteamiento de intervenciones educativas que se adapten a esta realidad. Además, dichos hallazgos pueden favorecer la promoción de estrategias de afrontamiento que proporcionen al alumnado las herramientas precisas para lograr el éxito académico a través de la autorregulación.

Referencias

- Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i26.1497>
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Baez- Estradas, M., y Alonso-Tapia, J. (2017). Entrenamiento en estrategias de autorregulación de la motivación y la volición: efecto en el aprendizaje. *Anales de Psicología*, 33(2), 292-300. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.229771>
- Cabanach, R., Fariña, F., Freire, C., González, P. y Ferradás, M. (2013). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 19-32. <https://doi.org/10.30552/ejep.v6i1.89>
- Cabanach, R., González, P. y Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud. Diferencias entre hombres y mujeres. *Aula Abierta*, 37(2), 3-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088531>
- Cassady, J. C. (2022). Anxiety in the schools: Causes, consequences, and solutions for academic anxieties. En L.R. Vieira, L.L. Dellazzana-Zanon y A. M. Becker (Eds.), *Handbook of Stress and Academic Anxiety: Psychological Processes and Interventions with Students and Teachers* (pp. 13-30). Springer International Publishing.
- Castro, R. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magriberia*, 4, 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897595>
- Cerda, G. y Vera-Sagredo, A. (2019). Rendimiento en matemáticas: Rol de distintas variables cognitivas y emocionales, su efecto diferencial en función del sexo de los estudiantes en contextos vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 331-346. <https://doi.org/10.5209/RCED.57389>
- Cerezo, M. y Casanova, P. (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.125>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. e Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Delgado, B. y García-Fernández, J. (2001). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de pedagogía*. 245(2), 67-83. <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-245/diferencias-de-genero-y-curso-en-metas-academicas-en-alumnos-de-educacion-secundaria-obligatoria/101400010122/>
- Fermín, T. y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado el efecto de él rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <https://doi.org/10.5209/RCED.51096>
- Frias-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.
- Fuente, de la, J., Paolini, P. V., Vera-Martínez, M. y Garzón-Umerenkova, A. (2020). Effect of Levels of Self-Regulation and Situational Stress on Achievement Emotions in Undergraduate Students: Class, Study and Testing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/4293.10.3390/ijerph17124293>
- Gaeta, M., y Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa*, 23, 143-167. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2166>

- Gelabert, C., y Muntaner-Mas, L. (2017). Estrés académico y emociones académicas en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje en Educación Superior*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v4.1367>
- González, L., Paoloni, V. y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clases de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29(2), 426-434. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- González-Cabanach, R., Valle, L., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7346>
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis*, 12, 77-86. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/462>
- Gutiérrez, J., Lobos, M. y Chacón, E. (2020). Síntomas de ansiedad por la COVID-19, como evidencia de afectación de salud mental en universitarios salvadoreños. *Universidad Tecnológica de El Salvador, Colección Investigaciones*, 94, 44-65. <http://repositorio.utec.edu.sv:8080/jspui/handle/11298/1171>
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77. <https://doi.org/10.3102/00346543058001047>
- Hendrie, K. y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Hernández, L. (Coord.). (2015). *Autorregulación académica*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Hurtado, A. (2020). Los nuevos paradigmas educativos en tiempos de la pandemia. *Revista de Educación & Pensamiento*, 27. <https://www.educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/111/97>
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., y Martínez-Monteagudo, M. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 53-64. <https://psycnet.apa.org/record/2013-02568-005>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2004). *Assessing Students in Groups. Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. Corwin Press.
- Laruzzea-Urkixo, N., y Ramírez, M. O. C. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: género, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. <https://doi.org/10.6018/rie.334301>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lengua, C., Bernal, G., Flórez, W. y Velandia, M. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 83-98. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/435611>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial de el Estado*, 294, del 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283363>
- Miñano, P., Cantero, M. P., y Castejón J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13(2), 11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912401001>
- Morales, P. (2011). *Interpretación de los resultados de el contraste de medias (t de Student)*. Universidad Rafael Landívar.
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas del X Congreso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia. Universidad del Minho.

- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J., y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado cómo medio y meta de la educación. *Revista del psicólogo*, 27(3), 139-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., y Bono, R. (2016). Gender Differences in Test Anxiety and Their Impact on Higher Education Students' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 154-160. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.023>
- Oviedo, C., y Campo Arias, L. (2005). Aproximación al uso de él coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009
- Panadero, Y. y Alonso -Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, L., Barchfeld, P., y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pelch, M. (2018). Gendered differences in academic emotios and teheir implications fuere student success in STEM. *International Journal of STEM Education*, 5(33), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0130-7>
- Perry, N. E. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_1
- Piganorte, E. Y Caicedo, L. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28). <https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/html/>
- Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ramírez, R. y Guerrero, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. DOI: <https://10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58285>
- Robles, F., Galicia, I. y Sánchez, A. (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 20(2). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/60812>
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la E.S.O.* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidade de A Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>
- Rodríguez, M., y Gaeta, M. (2020). Perfiles motivacionales, estrategias volitivas y rendimiento académico en ciencias exactas y experimentales de bachillerato. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 207-224. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.2928>
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 626-632. <https://www.psicothema.com/pii?pii=3042>
- Rubio, D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva Publicaciones.
- Ruiz, G. y Quintana, A. (2016). Atribución de motivación de logro y rendimiento académico en matemática. *PsiqueMag*, 4(1), 81-98. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/124>
- Ruíz-Estevan, C., Méndez, I., y Díaz-Herrero, L. (2018). Evolución de las metas académicas en función del sexo y la edad y su influencia en el rendimiento académico en adolescentes murcianos. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 319-332. <https://doi.org/10.6018/j/350021>
- Sánchez-Rosas, J. (2010, enero). *Las emociones académicas, más allá de la ansiedad ante los exámenes. Aportes de la Teoría de Control-Valor de las Emociones de Logro*. Congreso Panamericano de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Sánchez-Rosas, J. (2012, enero). *Diferencias de género en metas de logro y ansiedad ante los exámenes*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de

- Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología de él MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sánchez-Rosas, J. (2013, enero). *Diferencias de género y situacional en ansiedad*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología de él MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Sánchez-Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Revista Evaluar*, 15(1), 41-74. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/14908>
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition y Emotion*, 23, 1307-1351. <https://doi.org/10.1080/02699930902928969>
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27221c>
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de psicología*, 27(2), 369-380. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/122991>
- Suárez, J. M., Fernández, L. P., Rubio, V., y Zamora, L. (2016). Incidente de las estrategias motivacionales de valor sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 421-436. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46329
- Suárez, S., y Suárez, J. M. (2019). Las estrategias de aprendizaje y las metas académicas en función de él género, los estilos parentales y él rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 167-184. <https://doi.org/10.5209/RCED.56057>
- Torrano, F., Fuentes, J., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
- Vaja, L., y Paoloni, V. (2011, enero). *Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos*. III Congreso Internacional de investigación práctica y profesional en psicología XVIII jornadas de investigación séptimo encuentro de investigadores de psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ventura, A., Cattoni, M., y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: Un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194154995016/html/>
- Woolfolk, L. (2006). *Psicología educativa*. Alianza.
- Xu, K. M., Cunha-Harvey, A. R., King, R. B., de Koning, B. B., Paas, F., Baars, M., Zhang, J., y de Groot, R. (2023). A cross-cultural investigation on perseverance, self-regulated learning, motivation, and achievement. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(3), 361-379. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1922270>
- Zambrano, C., Albarrán, F. y Salcedo, P. (2018). Percepción de estudiantes de pedagogía respecto de la autorregulación del aprendizaje. *Formación Universitaria*, 11(3), 73-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>
- Zavala, M., Teran, K., Castrolucero, L., Rodríguez, A. y González, I. (2017). Determinantes motivacionales asociados con el desempeño académico en estudiantes universitarios. *International Education and Learning Review / Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 164-174. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v5.1610>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (299-315). Routledge.