



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

TESIS DOCTORAL

MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
EN ESTUDIANTES DE E.S.O.

AUTOR:

Gustavo Rodríguez Fuentes

DIRECTORES:

Dr. D. Ramón González Cabanach
Dra. Dña. Susana Rodríguez Martínez

A Coruña, 2009



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

Ramón González Cabanach, Catedrático de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva y del Educación hace constar que el trabajo de titulado **Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.** presentada por D. Gustavo Rodríguez Fuentes, reúne los requisitos de interés, científicos y metodológicos requeridos para su lectura.

La Coruña, 27 de Enero de 2009

Ramón González Cabanach



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOXÍA
EVOLUTIVA E DA EDUCACIÓN

Susana Rodríguez Martínez, profesora contratada doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y del Educación hace constar que el trabajo de titulado **Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.** presentada por D. Gustavo Rodríguez Fuentes, reúne los requisitos de interés, científicos y metodológicos requeridos para su lectura.

La Coruña, 27 de Enero de 2009

Susana Rodríguez Martínez

A mis padres, a Nano y a Loli,
mi base de sustentación

AGRADECIMIENTOS

Es complicado hacer camino sin andar, parafraseando al poeta, y más aún hacerlo sin un apoyo. Por ello, quiero aprovechar este espacio para agradecer las inestimables colaboraciones recibidas para desarrollar el presente trabajo.

En primer lugar, a los alumnos, al profesorado y a las direcciones de los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria que han contribuido a que fuese posible la toma de datos realizada. La cumplimentación realizada de los cuestionarios y el decidido apoyo recibido han permitido el desarrollo de esta investigación.

En segundo lugar, y no por ello menos importante, quisiera mostrar mi más profundo agradecimiento a los directores de esta investigación. Su dirección desde su concepción y preparación ha sido como una brújula en esta caminata, marcando el norte de mi caminar, y permitiéndome sus sabios consejos llegar a cada final de etapa del proceso. Me resulta difícil pensar que sería posible tener unos directores mejores.

Al profesor Dr. D. Ramón González Cabanach por el apoyo y la confianza puesta en mí desde hace veinte años, siendo ésta sólo una de sus muchas expresiones.

A la profesora Dra. Dña. Susana Rodríguez Martínez por su implicación, por sus constantes reflexiones y por el tiempo que me ha dedicado. Y además, por sobrellevarlo tan bien y por ayudarme también a mí en ese menester.

Finalmente, a mis padres, por no dejar que abandonase esta larga senda y por los valores inculcados, a mi hermano, por estar pendiente de mí como si de él se tratase, y a Loli, porque hay sacrificios que nunca se verán recompensados y, aún así, se hacen con mucho cariño.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	Pág. I
ÍNDICE GENERAL	III
INTRODUCCIÓN GENERAL	1

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE ACADÉMICO: LA PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO	11
1. El cambio paradigmático en el estudio del aprendizaje	12
2. Características, condiciones y mecanismos implicados en el aprendizaje	18
3. El aprendizaje autorregulado	24
3.1. El concepto de Aprendizaje Autorregulado	24
3.1.1. La autorregulación cognitiva del aprendizaje	29
3.1.2. La autorregulación motivacional del aprendizaje	31
3.1.3. La autorregulación contextual del aprendizaje	36
CAPÍTULO II. MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO	39
1. La motivación académica	44
1.1. El componente motivacional de valor	49
1.2. El componente motivacional de expectativa	55
1.2.1. El autoconcepto	55
1.2.2. Autoeficacia percibida, expectativas de resultado y creencias de control	59
1.3. El componente afectivo de la motivación	63
2. Motivación académica y aprendizaje autorregulado	68
CAPÍTULO III. EL COMPONENTE DE VALOR DE LA MOTIVACIÓN: LAS METAS ACADÉMICAS	75
1. Aproximación conceptual a las metas de logro	77
2. Diferencias individuales en la adopción de metas de logro	84
3. Consecuencias de la orientación a metas de logro	86
3.1. Metas de logro y patrones motivacionales	89
4. Múltiples metas: perfiles motivacionales de los estudiantes	92
CAPÍTULO IV. ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	99
1. Estrategias para la autorregulación del propio proceso de aprendizaje	101
2. Estrategias dirigidas a optimizar el procesamiento de la información de estudio	106
3. Estrategias para la gestión de las emociones y la motivación	111
4. Estrategias de gestión de recursos	117

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	127
1. Objetivos de la investigación	128

ÍNDICE GENERAL

2. Formulación de hipótesis	129
3. Diseño y procedimiento de la investigación	138
3.1. Descripción de la muestra	140
3.2. Instrumentos de medida	141
3.2.1. Cuestionario de Evaluación de las metas académicas en Secundaria (CEMA-II)	142
3.2.2. Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)	147
3.2.3. Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)	150
3.3. Técnicas de análisis de datos	153
CAPÍTULO VI. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	157
1. Diferencias en motivación, estrategias de estudio y rendimiento académico entre primero y segundo ciclo de E.S.O.	158
2. Diferencias en motivación, estrategias de estudio y rendimiento académico en función de la variable género	161
3. Diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación según los niveles de metas académicas	163
4. Incidencia de la orientación a metas sobre las estrategias cognitivas y de autorregulación	172
4.1. Incidencia de las metas académicas sobre las estrategias cognitivas	172
4.2. Incidencia de las metas académicas sobre las estrategias de autorregulación	178
5. Diferencias en rendimiento académico según los niveles de metas académicas	181
6. Incidencia de la orientación a metas sobre el rendimiento académico	187
7. Perfiles motivacionales en educación secundaria	189
7.1. Diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación en función de los perfiles motivacionales	192
7.2. Diferencias en rendimiento académico en función de los perfiles motivacionales	194
CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	197
REFERENCIAS	217
ANEXOS	259

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

Todo el mundo está de acuerdo en que el proceso de estudio constituye una de las claves fundamentales para lograr aprender de modo eficaz en contextos educativos. Es más, casi todos los profesionales de la educación consideran que una parte importante de las dificultades que tienen los estudiantes a nivel académico están, de modo más o menos directo, relacionadas con el estudio, bien vinculadas a la vertiente motivacional y afectiva (no querer estudiar, desinterés por el estudio,...), bien asociadas al plano cognitivo y estratégico del estudio (no saber estudiar, dificultades en el uso de estrategias,...).

Un número importante de estudiantes, y especialmente aquellos que obtienen un bajo rendimiento, afirman encontrar dificultades para estudiar, pero, además, muchos de sus profesores suelen coincidir en esa problemática. Estos estudiantes pierden tiempo y esfuerzo sin darse cuenta siquiera de qué hacer para afrontar correctamente las actividades establecidas. No parecen capaces de reflexionar adecuadamente sobre lo que para ellos implica estudiar, mostrando dificultades para controlar y evaluar su proceso de aprendizaje. En consecuencia, tienen serias dificultades para organizar su conducta de estudio y para utilizar estrategias eficaces para aprender.

Sin embargo, también es cierto que hay otros muchos alumnos que saben qué hacer y cuándo hacerlo, es decir, son capaces de interpretar sus experiencias pasadas de estudio de una forma significativa y tienen un buen conocimiento metacognitivo acerca de los procesos personales implicados en cada actividad. Puede afirmarse que emplean un eficaz método de estudio y son estratégicos al enfrentarse a las diversas tareas, actividades y materias objeto de estudio, lo cual les facilita enormemente el éxito en su aprendizaje. Estos estudiantes manifiestan,

aunque no siempre son totalmente conscientes de ello, una teoría personal sobre el estudio que les permite mantener en su actividad diaria una conducta de estudio bien ajustada, conducta que parecen haber desarrollado por sí solos, sin que nadie se haya dedicado a enseñarles las formas eficaces para estudiar.

Además de todo esto, estudiar de una manera eficaz requiere que los estudiantes se hagan conscientes de los motivos, creencias y sentimientos que se asocian al estudio y aprendan a enfrentarse de manera constructiva a posibles dificultades y problemas que pueden surgirles en sus actividades de estudio. Por tanto, los estudiantes deben aprender a reconocer y controlar su motivación, su voluntad y sus afectos y emociones. No sólo han de estar atentos a los aspectos más cognitivos implicados en el estudio (pe., atender, comprender, memorizar, etc.), sino que también deben aprender a tomar decisiones sobre qué hacer con sus creencias y sus emociones mientras estudian.

Si bien es cierto que estos problemas motivacionales no están vinculadas directamente con la codificación y el procesamiento de los contenidos de estudio, una gestión adecuada de la propia motivación puede ayudar a crear estados o escenarios favorables, o a evitar aquellos desfavorables, haciendo más fácil esa otra labor más cognitiva a la que habitualmente asociamos el estudio y el aprendizaje. De este modo, aprender a gestionar bien los recursos motivacionales ayudaría, por ejemplo, a mantener la atención mientras se lee una información o se escucha una conferencia, a detectar de manera efectiva las pérdidas de comprensión, a activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo, o a reducir el ritmo de lectura en una parte del texto más complicada o menos familiar.

Por tanto, es evidente que la motivación juega un papel crucial en el

aprendizaje y constituye un área fundamental en todas las investigaciones relacionadas con el aprendizaje autorregulado. Así, en la conceptualización de Pintrich (2003), se destaca especialmente la integración de los elementos motivacionales con los cognitivos como aspecto fundamental para tener una visión completa del proceso de aprendizaje en contextos académicos.

La perspectiva de las metas académicas se ha ido consolidando en las dos últimas décadas como el principal planteamiento teórico dentro del estudio de la motivación. Es más, la teoría de metas constituye un marco adecuado para profundizar en el estudio de aquellas orientaciones motivacionales que contribuyen a desarrollar patrones, más o menos adaptativos, de implicación de los estudiantes a nivel académico.

Desde la diferenciación clásica entre metas de aprendizaje o de dominio – orientadas al desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas- y metas de rendimiento o de ejecución –orientadas hacia la demostración de capacidad respecto a otros-, la teoría de metas ha sufrido varias reformulaciones que han generado, y siguen generando, numerosas controversias entre los investigadores. Nadie pone en duda que hay numerosos trabajos que ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje o de dominio y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Sin embargo, la relación entre las metas de rendimiento y el compromiso con el aprendizaje parece ser más confusa (Brophy, 2005). Es más, durante bastantes años de investigación motivacional, casi siempre se han relacionado las metas de aprendizaje con lo “bueno” del aprendizaje y las metas de rendimiento o de ejecución con lo “malo” del aprendizaje (Pintrich, 2003), lo cual resulta excesivamente simplista si tenemos en cuenta algunas de las investigaciones

más representativas de los últimos años, especialmente aquellas que contemplan el carácter múltiple y complementario que pueden tener las orientaciones motivacionales de los estudiantes.

De hecho, uno de los avances más importantes de los últimos años en la investigación sobre metas académicas ha sido el demostrar empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas -específicamente académicas, pero también sociales- para implicarse en el aprendizaje (Cabanach, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007). Así, ante situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, razones distintas al interés intrínseco por la tarea pueden ser útiles para motivar su actuación. En estas circunstancias, la posibilidad de optar por distintos motivos -obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas,...- puede convertirse en un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007).

Bajo estos planteamientos, en esta tesis doctoral se trata de analizar las relaciones entre la dimensión motivacional (metas académicas), la dimensión cognitivo-estratégica del aprendizaje (estrategias cognitivas y de autorregulación) y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de secundaria.

Para ello, el trabajo de investigación se estructura en dos partes. La primera parte –marco teórico- consta de un primer capítulo en el que se abordan los principales postulados teóricos en torno al aprendizaje escolar, los paradigmas dominantes y, especialmente, el concepto de aprendizaje autorregulado. En un segundo capítulo se ofrece un panorama general de los tres componentes

básicos que integran la motivación académica: el componente de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo. Posteriormente, en el tercer capítulo, se realiza un análisis en profundidad de las metas académicas, que constituyen la principal variable motivacional objeto de estudio en esta investigación. Y por último, en el capítulo cuarto, se ofrece una aproximación al componente cognitivo-estratégico del aprendizaje, analizando aquellas estrategias más importantes dirigidas a mejorar los diferentes aspectos implicados en los procesos de estudio.

La segunda parte –marco empírico- se estructura en tres grandes capítulos: el planteamiento de la investigación, los resultados y, finalmente, la discusión y conclusiones. En el planteamiento de la investigación se exponen todos aquellos apartados referidos a las cuestiones metodológicas que guían esta tesis doctoral –objetivos, hipótesis, diseño, participantes, instrumentos y técnicas de análisis de datos-. En el capítulo de resultados, se realiza una descripción detallada de las diferencias en algunas variables en función de los distintos niveles de otras variables contempladas de manera individual. Además, también se comprueba el poder predictivo de las metas académicas sobre las estrategias cognitivas, las estrategias de autorregulación y el rendimiento académico. Por último, también se trata de comprobar la coexistencia de posibles combinaciones de metas académicas y sociales y establecer los correspondientes perfiles motivacionales, caracterizados en función del mayor o menor predominio que tiene cada una de las metas dentro de cada perfil. Posteriormente, una vez definidos los perfiles motivacionales, se analizan sus diferencias en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación del estudio y rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Finalmente, en el último capítulo, se discuten los resultados obtenidos tomando en consideración algunos de los trabajos más representativos desarrollados hasta el momento, para terminar con las conclusiones y aportaciones más relevantes de la presente investigación.

MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE ESCOLAR: LA
PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE
AUTORREGULADO**

CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE ACADÉMICO: LA PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

El aprendizaje entendido como un proceso que supone un cambio duradero en la conducta como resultado, bien de la práctica, bien de otras experiencias (Beltrán, 1993; Shuell, 1986), y entendiendo “conducta” desde un sentido amplio, comienza a estudiarse científicamente en torno a la década que va de 1880 a 1890 con autores como Ebbinghaus, Bryan, Harter y Thorndike (véase Shuell, 1993). Sin embargo, en Psicología, cualquier breve recorrido por su historia nos permite apreciar un cambio sustancial en su observación con el paso que se da desde un paradigma del estímulo-respuesta al del procesamiento de la información (Scandura, Frase, Gagne, Stolurow, Stolurow y Groen, 1981) o, dicho de otro modo, “*desde el conductismo a la psicología cognitiva*” (Di Vesta, 1989, p. 39), cambio gracias al cual el sujeto deja de ser pasivo y reactivo y pasa a ser “*participante activo del proceso de aprendizaje*” (Di Vesta, 1989, p. 54).

1.- EL CAMBIO PARADIGMÁTICO EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE

Tanto en la práctica como en la investigación educativa, se ha experimentado un cambio trascendental como consecuencia de las corrientes de pensamiento psicológico imperantes en cada momento: el conductismo y el cognitivismo. En un primer momento, la mayor parte de los trabajos estaban amparados bajo el paraguas de una orientación conductista que, por otra parte, fue la corriente dominante en la psicología de la primera mitad del siglo XX. Esta orientación definía el aprendizaje como un cambio de conducta que tenía lugar de fuera hacia dentro, es decir, los factores ambientales eran, sobre todo, los responsables de lo que el sujeto aprendía. Por ello, en esta época los estudios

eran, fundamentalmente, de base empírica y poca fundamentación teórica, dirigidos a determinar qué asociaciones entre estímulos y respuestas podían explicar el aprendizaje que se daba en los sujetos. Se trataba de identificar leyes generales de aprendizaje que se pudiesen aplicar a la mayor parte de las situaciones de aprendizaje.

Los postulados básicos del paradigma conductista se podrían sintetizar considerando cuatro aspectos explicativos: los *principios asociacionistas* y *mecanicistas* y las tesis del *evolucionismo biológico* y del *positivismo científico*. Así, desde el conductismo se entendía al ser humano como una tabla rasa que va adquiriendo sus aprendizajes mediante mecanismos de asociación entre estímulos-respuestas y se sostenía que los cambios que se producían se derivaban de estímulos externos, no de procesos mentales internos. Desde estos postulados, es fácil observar la consideración pasiva y reactiva asignada a los sujetos y la preocupación por una diferenciación cuantitativa de las conductas.

El conductismo sostiene también el principio de continuidad biológica, por el que se presupone que todas las especies, tras sufrir un proceso de selección natural, han evolucionado desde un pequeño número de antepasados. Finalmente, el conductismo admitió como materia de estudio únicamente los hechos de conducta, entendiendo que son los únicos hechos psicológicos que reúnen las características fenoménicas, positivas, observables y verificables de los hechos científicos (Fernández Trespalacios, 1990)

En la década de los setenta del siglo XX adquiere protagonismo una visión más cognitiva de la psicología y, por ende, de los estudios sobre el proceso de aprendizaje. Desde esta visión cognitiva, el proceso de aprendizaje pasa a entenderse como un cambio de la conducta que se debe a un proceso que va

desde dentro hacia fuera, donde, por tanto, los procesos internos serán más relevantes que los externos. Se pasa de estudiar los factores ambientales y las asociaciones estímulo-respuestas, al estudio de los factores particulares que se dan en el momento del aprendizaje, a la significatividad del material de aprendizaje para el aprendiz, a sus condiciones propias, así como a los aspectos sociales y cooperativos implicados en el aprendizaje. Se renuncia al propósito de alcanzar leyes generales de aprendizaje, a cambio de encontrar teorías de amplia base desarrolladas a partir del análisis lógico y la comprensión intuitiva de la realidad específica de cada situación de aprendizaje.

Los presupuestos o postulados que se han asociado al paradigma cognitivo podrían entenderse recuperando la metáfora del ordenador, para asumir que el sujeto procesa la información teniendo en cuenta la interacción entre las variables del propio sujeto, las de la tarea y las de la situación ambiental a la que se enfrenta dicho sujeto. De este modo, el paradigma cognitivo introduce en el esquema estímulo-respuesta anterior, la variable organismo: input (estímulo) – organismo (procesos mentales) – output (respuesta). Inicialmente, el paradigma cognitivo del aprendizaje centra sus intereses en la representación de la información en la memoria, atendiendo más adelante al proceso de adquisición de esa información (véase, pe., Pozo, 1989)

En la actualidad, dentro de esta cosmovisión cognitiva, la concepción sobre aprendizaje podría caracterizarse como socio-constructivista, a modo de proceso de construcción en el que el aprendiz selecciona en la nueva información aquella que considera relevante, interpretándola en función de sus conocimientos previos y de sus necesidades actuales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso social, cultural e interpersonal a través del cual se construye

conocimiento, al tiempo que se da sentido a la nueva información, destacando la influencia tanto de factores sociales, emocionales y culturales, como de factores cognitivos (Shuell, 1993). Es precisamente desde la conceptualización del aprendizaje como construcción de conocimiento donde tendrá cabida el concepto de aprendizaje autorregulado.

El cambio paradigmático que tratamos de sintetizar aquí ha sido descrito metafóricamente por numerosos autores, como Mayer (1992a, 1992b) o Beltrán (1993). Así, por ejemplo, Mayer (1992a, 1992b) indica que este cambio ocurriría en tres etapas, que se corresponderían con tres metáforas que tendrán, como puede observarse en la Tabla 1, implicaciones relevantes en la manera de concebir la enseñanza y la instrucción.

APRENDIZAJE COMO...	ENSEÑANZA	FOCO INSTRUCCIONAL	FOCO RESULTADOS DE APRENDIZAJE
ADQUISICIÓN DE RESPUESTAS	Ofrecer feedback	Centrada en el currículum (conductas correctas)	Cuantitativos (fuerza de las asociaciones)
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO	Transmitir información	Centrada en el currículum (información apropiada)	Cuantitativos (cantidad de información)
CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	Guiar el procesamiento cognitivo	Centrada en el estudiante (procesamiento útil)	Cualitativos (estructura del conocimiento)

Tabla 1. Metáforas del aprendizaje y sus implicaciones en la enseñanza
(Mayer, 1992b, p.244).

Estas tres metáforas del aprendizaje serían el aprendizaje *como adquisición de respuestas*, el aprendizaje *como adquisición de conocimientos* y el aprendizaje *como construcción de conocimiento*.

Basada en la investigación animal, el modo de interpretar metafóricamente el aprendizaje desde la perspectiva conductista se correspondería básicamente a modo de *adquisición de respuestas*. El aprendizaje viene determinado por estímulos del ambiente externo que desencadenan en el sujeto unas respuestas,

aquellas que sean exitosas se reforzarán automáticamente y las que no lo sean tenderán a debilitarse. Esta hipótesis conlleva que al profesor se le observe como un “dispensador” de feedback, premiando y castigando según las respuestas dadas por los alumnos, premios y castigos que irán modelando la conducta de los aprendices. Al tiempo, la metáfora sugiere que la instrucción constituye un proceso mediante el cual se crean unas situaciones de aprendizaje a las que el aprendiz debe responder y por cuyas respuestas recibirá del profesor el refuerzo que se estime apropiado, bien un premio, si la respuesta es correcta o adecuada, bien un castigo, si fuese errónea.

Esta visión implica que la calidad del aprendizaje está ligada a valores cuantitativos –número de asociaciones correctas de estímulo-respuesta-, que los mecanismos para aprender son innatos y que el aprendizaje no está sujeto a procesos mentales de control consciente. Es por ello que aspectos como intentar enseñar a los aprendices a ser más eficaces o hablar de estrategias de aprendizaje no tienen adecuada cabida bajo este paradigma.

En la segunda metáfora el aprendizaje se observa como *adquisición de conocimiento* y dominará el panorama de la investigación en psicología entre las décadas de los cincuenta y la de los sesenta (Beltrán, 1996). Supone el paso del conductismo al enfoque cognitivo, del laboratorio animal al humano, de la cuantificación de respuestas del aprendiz al procesamiento de información y de cuántas conductas a cuánto conocimiento adquiere dicho aprendiz. Bajo este enfoque, del papel de “dispensador” de feedback que se le adjudicaba al profesor se pasa al papel de “dispensador” de información. Esta etapa supone adentrarse en la perspectiva cognitiva y tendrá importantes implicaciones sobre el papel del aprendiz en el proceso de aprendizaje, el cual evoluciona desde una concepción

reactiva y pasiva a un papel más activo. A pesar de estas transformaciones, se sigue considerando que el aprendizaje está, fundamentalmente, en manos del maestro, quien transmite al aprendiz los conocimientos que este debe adquirir, y, aunque se asumen procesos cognitivos en el aprendizaje, éste se mide en términos de cantidad de información o conocimientos que el aprendiz ha conseguido aprender.

La última etapa de esta secuencia implica la metáfora del aprendizaje como *construcción de conocimiento*. A partir de los setenta y hasta la actualidad, se sostiene un papel activo y creativo del aprendiz en su propio aprendizaje (Beltrán 1996). Al incorporar el análisis de las habilidades metacognitivas –*conocimiento y control sobre sus propios procesos cognitivos o de adquisición de conocimientos*–, el papel del alumno no se restringe sólo al de adquirir conocimientos, sino que aspirará a construirlos. El aprendiz modela el nuevo aprendizaje con los conocimientos que ya posee, trata de dotarlos de significado individual. En este caso, como es de suponer, el papel del profesor también cambia. El profesor deja de ser un “dispensador” de información para pasar a ser observado como un mediador, un orientador, en ese proceso de construcción que desarrolla el aprendiz. Como es lógico, la forma de medir los resultados del aprendizaje en este nuevo supuesto también se ve modificada: se pasa de una valoración de cantidad de conocimientos a una valoración de cómo están estructurados y de cuál es la calidad de los mismos, así como del proceso de aprendizaje seguido por el aprendiz. Supone, de este modo, un cambio desde las evaluaciones cuantitativas de conductas o conocimientos a las valoraciones cualitativas de éstos.

2. CARACTERÍSTICAS, CONDICIONES Y MECANISMOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE

Al margen de las gradaciones que podemos observar entre los investigadores del proceso de enseñanza/aprendizaje, la concepción actual del aprendizaje responde, básicamente, a la metáfora de construcción de conocimiento, y este enfoque podría abordarse aproximándonos por tres vías: por un lado, atendiendo a los mecanismos definidos en el estudio del procesamiento de la información; por otro, poniendo en valor las condiciones ya clásicas para el desarrollo de un aprendizaje significativo y, en tercer lugar, tomando en consideración la actividad metacognitiva implicada en el proceso de aprender.

Las concepciones actuales en torno al aprendizaje asumen que el aprendiz, seleccionando activamente la información que recibe y construyendo nuevo conocimiento en función de lo que ya sabe, se convierte en el agente fundamental del aprendizaje (Shuell, 1986). Entender el proceso de aprendizaje como una construcción de conocimiento, en el que los aprendices son agentes activos, nos lleva a contemplar los mecanismos que faciliten el procesamiento de la información, lo cual nos remite específicamente al estudio de la memoria.

Siguiendo los modelos clásicos del procesamiento de la información, podemos diferenciar tres tipos de memoria en las cuales se recibe, codifica, analiza e interpreta la información: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria sensorial (MS) sería la encargada de la recepción de la información proveniente de los órganos sensitivos, información que se sostiene para su potencial procesamiento escasas décimas de segundo. Por otra parte, la memoria a corto plazo (MCP) se contempla a modo de almacén de capacidad limitada que permite mantener algo más de tiempo la información

recibida, y no desechada, por la MS. De todas formas, esta función estática de almacén asignada a la MCP no da cuenta de un modo satisfactorio de la dinámica de los procesos que darán lugar al recuerdo a largo plazo, por lo que, en las nuevas perspectivas en el estudio de la memoria, este concepto de MCP se sustituye progresivamente por la llamada “memoria de trabajo” (Aparicio, 1993). Por último, la memoria a largo plazo (MLP) se concibe como un almacén de capacidad y duración temporal ilimitadas donde la información permanece organizada (Mayer, 1987).

Las diferencias en el aprendizaje no están tanto en la posibilidad de disponer de estos mecanismos básicos para procesar información como en su empleo estratégico. Bajo esta perspectiva, se conceptualizan una serie de estrategias dirigidas a manejar y optimizar las posibilidades de procesamiento de la información. Estas estrategias, que se vincularán a la secuencia del procesamiento de la información y del aprendizaje, suelen diferenciarse en estrategias de o para la selección, organización y elaboración de la información (Mayer, 1987, 1989, 1992a, 1992b).

La estrategia de selección facilitará, concretamente, la extracción de los datos relevantes de un contenido informativo. En palabras de Sternberg (1985, p. 107), “*supone separar la información relevante de la información irrelevante*”. Por tanto, conllevará el centrarse en determinadas partes de la información presentada y transferir la información seleccionada de la MS a la MCP. La estrategia de organización implica el establecer conexiones internas entre la información seleccionada con objeto de construir “*un todo coherente*” (Mayer, 1987, p. 32). Esta organización de la información previamente seleccionada se llevaría a cabo en la MCP. La tercera estrategia, la elaboración o integración,

implica el establecimiento de conexiones entre la nueva información y la que ya se posee, es decir, supone una integración entre lo nuevo y los conocimientos previos o, tomando de nuevo las palabras de Sternberg (1985, p. 107), *“relacionar la nueva información adquirida o información recuperada con el conocimiento ya poseído para formar un todo relacionado externamente”*. Por consiguiente, se trataría de una estrategia que facilitaría la interacción entre la MCP y la MLP. Las tres estrategias mencionadas constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo, esto es, se trata de las estrategias que permitirán al aprendiz seleccionar la información relevante, organizarla formando un todo coherente e integrarla en la estructura de conocimientos que ya dispone (Mayer, 1984, 1987, 1992b).

En este sentido, cabe interpretar que el aprendizaje, asentado en la base de conocimientos y experiencias anteriores, alcanzará más poder significativo cuantas más sean las relaciones que se establezcan entre el nuevo conocimiento que se enseña y los conocimientos previos de los aprendices (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). De este modo, se considerará básico, para que se produzca un aprendizaje significativo, que la nueva información tenga potencial suficiente para poder relacionarse con la que ya posee el aprendiz (Ausubel, 1976; Ausubel et al., 1983; Novak, 1982).

Así, el aprendizaje significativo exigirá, por una parte, que la nueva información sea potencialmente significativa para el aprendiz y, por otra, que éste disponga de una actitud positiva hacia ese aprendizaje. El aprendizaje será potencialmente significativo si el material a dominar presenta significatividad lógica y si es relevante en la estructura cognitiva del aprendiz. De tal modo, el

aprendizaje será potencialmente significativo en función de dos factores: la naturaleza del contenido a aprender y la estructura cognitiva del alumno.

En síntesis, tres pueden ser las condiciones para alcanzar un aprendizaje significativo (Valle, Núñez y González, 1994). En primer lugar, los nuevos contenidos deben ser lo suficientemente sustanciales como para entroncar con las ideas relevantes del alumno, ya que sólo podrán comprenderse aquellos contenidos organizados internamente, donde cada parte está en conexión lógica o conceptual con el resto (Pozo, 1992). Por otra parte, el alumno debe disponer de los conocimientos previos pertinentes en relación a los nuevos que pretende aprender. En tercer lugar, al aprendiz le debe interesar en alguna medida el desarrollo de aprendizajes significativos, ya que, si no tiene este interés e intencionalidad, probablemente se limitará a memorizar, pero no establecerá muchas conexiones entre lo nuevo y lo que ya sabe (Coll, 1988).

Es en este contexto donde adquirirá especial relevancia la actividad metacognitiva del aprendiz; es éste quien debe tomar conciencia de los procesos cognitivos generados durante el proceso de aprendizaje, y controlarlos y adecuarlos en función de las metas o intenciones que tenga (Biggs, 1985). En aras de este propósito, se conceptualizan y diferencian las estrategias metacognitivas que promoverán el control sobre el propio aprendizaje.

En su conjunto, estas estrategias metacognitivas o de autorregulación deberían permitir *“planificar el proceso general del aprendizaje, activar el conocimiento episódico y semántico necesario, suministrar la información de orden superior dentro de la cual debe integrarse la información de orden inferior, coordinar las estrategias de tratamiento del material informativo, tomar decisiones*

a la hora de cambiar la estrategia utilizada, regular los procesos en funcionamiento y evaluar los resultados obtenidos” (Beltrán, 1993, pp. 23-24).

Asumiendo la relevancia de los mecanismos y de las condiciones expuestas, y tomando en consideración tanto variables cognitivas como afectivo-emocionales, trataremos de sintetizar la visión actual del aprendizaje eficaz (De Corte, 1995). En primer lugar, como ya hemos reiterado, se entiende que el aprendizaje es constructivo (Cobb, 1994; De Corte, 1990; Glaser, 1991) y acumulativo (Dochy, 1992; Shuell, 1992; Vosniadou, 1992). De este modo, los aprendices son sujetos activos en la construcción de sus propios conocimientos, y esa construcción de nuevo conocimiento, a partir de la información que recibe el aprendiz, se desarrolla sobre la base del que ya posee.

En segundo lugar, en cuanto que autogenerador de conocimiento, el rol del sujeto que aprende es eminentemente activo y el proceso de aprendizaje un proceso autorregulado orientado a metas (Bereiter y Scardamalia, 1989; Boekaerts, 1995; Shuell, 1992; Winne, 1995). Es el aprendiz quien dirige y controla su propio aprendizaje; y cuanto más autorregulado sea éste, más independencia adquirirá respecto al contexto instruccional específico.

En tercer lugar, el aprendizaje es situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno, 1991), ya que aún siendo un proceso cognitivo y, consiguientemente, interno, ocurre en interacción con un contexto y unos agentes sociales y culturales determinados. Así, el proceso de construcción acumulativa que el individuo autorregula a partir de sus propias metas, se produce en interacción con el contexto social y cultural en el que se sitúa (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora y Kinnunen, 1995). Lógicamente, compartiendo este carácter situado del aprendizaje, cabe inferir que el aprendizaje eficaz y significativo que se desarrolla

en un contexto de interacción entre personas adquiriera una connotación de aprendizaje cooperativo (Brown et al., 1989). Compartir interpretaciones y experiencias con otros condiciona y puede facilitar el proceso de aprendizaje, entendido como proceso individual pero también social (Newman, Griffin y Cole, 1991). De este modo, el proceso de construcción acumulativa de conocimiento se produce en interacción con un contexto social y cultural que el individuo autorregula a partir de sus propias metas, y se verá facilitado y enriquecido por la orientación y las interacciones con otros.

Caracterizar el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento dependiente del conocimiento previo e influido por el contexto (Resnick, 1989) tiene una serie de implicaciones en el ámbito académico. Desde la perspectiva instruccional, conceptualizar el aprendizaje en estos términos dirige el propósito de la instrucción hacia la capacitación del estudiante como aprendiz experto; un estudiante experto en aprender y emplear lo aprendido para construir nuevo “aprendizaje” útil para diferentes campos de conocimiento (Mayer, 1992a). Además, si el aprendizaje eficaz depende de las estructuras conceptuales existentes, de la información seleccionada y de la motivación del individuo, no podemos seguir midiendo el aprendizaje en función únicamente de lo que enseñamos, sino en función de lo que el alumno comprende, interpreta y construye a partir de lo que enseñamos (véase, Beltrán, 1995; Shulman, 1989). Asumiendo esta caracterización y atendiendo específicamente al ámbito académico, trataremos a continuación de poner de manifiesto el potencial explicativo de la perspectiva de estudio del aprendizaje autorregulado.

3. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

La investigación de los últimos años es abundante en lo relativo a la descripción de los individuos autorregulados (Alexander, 1995; Boekaerts, 1995, 1996; Corno, 1989; Mace, Belfiore y Shea, 1989; McCombs, 1989; Pressley, 1995; Rohrkemper, 1989; Schunk, 1995; Winne, 1995; o Zimmerman, 1995, entre otros). Preliminarmente, alumnos autorreguladores serían estudiantes que crean sus propias “herramientas” cognitivas y motivacionales de cara a la consecución de un aprendizaje eficaz (Winne, 1995), que establecen *metas realistas y utilizan un amplio número de recursos, se enfrentan a las tareas académicas con confianza y determinación combinando expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema* (Paris y Byrnes, 1989, p. 169).

De un modo simplificado, podemos compartir la consideración del estudiante autorregulado como un promotor metacognitiva, motivacional y comportamentalmente activo de su rendimiento académico (Zimmerman, 1986; 1989a, 1989b, 1990), que: (a) está motivado porque se siente capaz de abordar las actividades de estudio; (b) planifica su proceso de aprendizaje, lo controla y lo regula; (c) desarrolla una conciencia clara de los resultados de su conducta; y (d) es sensible y dispone de recursos para gestionar el entorno físico y social en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 1994).

3.1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO.

El concepto de aprendizaje autorregulado encaja bien con la idea de que los estudiantes, más que ser receptores pasivos de la información, deben *aprender a aprender*, es decir, deben ser capaces de construir sus propios

conocimientos y ser responsables del manejo y control del proceso mismo de aprender. De conformidad con esta idea, como proceso inherentemente constructivo y dirigido a metas (Boekaerts, 1992), podemos reseñar un consenso incidental en torno a la definición de aprendizaje autorregulado como *“el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas”* (Schunk y Zimmerman, 1994, p. 309).

Definido como *“un proceso activo y constructivo a través del cual los estudiantes establecen metas para sus aprendizajes y tratan de supervisar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, dirigidos y limitados por sus metas y por las características contextuales de sus entornos”* (Pintrich, 2000a, p. 453), el concepto de aprendizaje autorregulado puede caracterizarse como sigue. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado engloba procesos tanto cognitivos como motivacionales que operan simultáneamente. Por otra parte, los aprendices autorreguladores pueden aprender a construir activamente su conocimiento y a controlar su conducta, su motivación, su afecto y su cognición. Al igual que un termostato, los estudiantes pueden supervisar su propia conducta, su motivación y su cognición, y regularlas y ajustarlas dependiendo de las demandas de la situación. En tercer lugar, el aprendizaje autorregulado se caracterizaría por la persecución de alguna meta, con el establecimiento de algún criterio o estándar por parte del estudiante, meta o estándar que le posibilitará supervisar y juzgar la propia ejecución y, de esta manera, efectuar los ajustes necesarios. De este modo, los aprendices autorregulados sostendrían metas académicas adaptativas y persistirían en sus esfuerzos con el propósito de alcanzarlas (Pintrich y García, 1991; Schunk, 1994).

Finalmente, cabe destacar que la actividad autorregulada mediaría entre las características personales y contextuales y el rendimiento real del alumno.

A partir de esta caracterización básica, y entendiendo que el desarrollo de un marco explicativo para el aprendizaje autorregulado debería describir los componentes implicados en el aprendizaje exitoso, tanto en el ámbito escolar como en otro cualquiera, explicar las relaciones entre dichos componentes, relaciones tanto recíprocas como recurrentes, incorporando explícitamente las relaciones entre los aspectos cognitivos y motivacionales del aprendizaje, entendemos que el comportamiento autorregulado incluiría la gestión activa de recursos cognitivos, motivacionales y contextuales, y se desarrollaría en tres fases altamente recurrentes: la fase de planificación, la fase de control y la fase de valoración (véase figura 1).

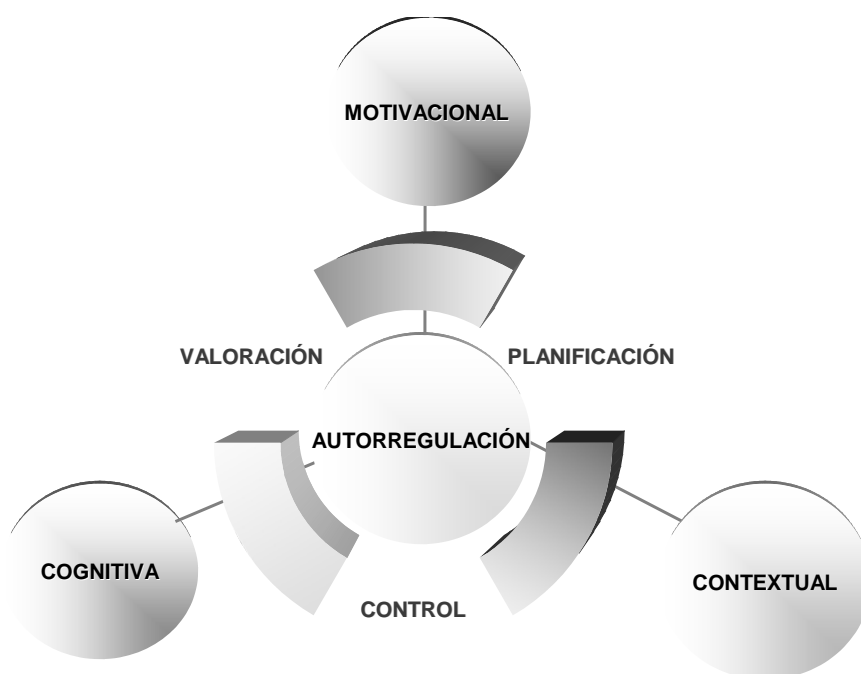


Figura 1. Fases y Áreas de la Autorregulación

Así, el aprendizaje autorregulado se considera un proceso complejo que se desarrolla cíclicamente en tres fases: una fase previa, donde se desarrollan unos procesos previos al esfuerzo que se dedicará al aprendizaje pero que afectarán en él –planificación-; una fase de realización o control volitivo, donde se desarrollarán una serie de procesos que suceden durante el aprendizaje –control-; y una fase de autorreflexión, relativa a las valoraciones y reacciones del aprendiz una vez terminada cada secuencia de aprendizaje –valoración- (véase Zimmerman, 1998, 2000).

La fase de planificación se refiere a la parte de la autorregulación previa a la ejecución de las tareas y procesos desarrollados durante el aprendizaje, y en ella entran en juego tanto expectativas y creencias motivacionales como conocimientos y estrategias cognitivas. De hecho, entendiéndolo como McCombs (1988) que el sistema metacognitivo, en interacción con el sistema cognitivo y el sistema afectivo, implicará tanto el conocimiento (consciencia) como el control (autorregulación) de la cognición y del afecto, la planificación estará especialmente afectada por las percepciones que el aprendiz tenga de los requisitos de la tarea y por los esquemas, conocimientos y estrategias de los que el sujeto dispone al abordar cada tarea de aprendizaje.

La fase de control constituye una segunda fase de la autorregulación y contempla tanto la observación que realiza el aprendiz de la actividad llevada a cabo y de las condiciones que la rodean, como los resultados obtenidos y el sostenimiento del esfuerzo y la persistencia en el proceso de aprendizaje. Finalmente, la tercera fase de la autorregulación sería la fase de valoración, que incorporaría procesos de evaluación y explicación de los resultados obtenidos, así como los modos de reaccionar frente a estos.

Tal y como puede observarse en la figura 1, el comportamiento autorregulado debe atender a la gestión activa de los diferentes recursos de los que dispone el individuo, recursos que aquí tratamos de simplificar diferenciándolos en motivacionales, cognitivos y contextuales. Así, por ejemplo, en el área contextual, el estudiante podría optimizar su aprendizaje, mediante la búsqueda de ayuda en compañeros, profesores,..., organizando su entorno de trabajo, y/o distribuyendo el tiempo de estudio. En el área motivacional, la autorregulación académica se referiría al control de creencias motivacionales como la autoeficacia, las atribuciones, el interés, o la orientación a meta, de modo que faciliten la adaptación del estudiante a las demandas de aprendizaje. Y por último, la autorregulación de la cognición se referiría al conocimiento y control de una serie de estrategias cognitivas, como son la selección, la organización, la elaboración y la repetición, que posibilitan el procesamiento de la información y, con ello, el aprendizaje y el rendimiento del estudiante.

Entender el aprendizaje como un proceso cíclico y multifacético (véase figura 1), resultado de múltiples interrelaciones de factores personales, comportamentales y ambientales (Bandura, 1986, 1997; Zimmerman, 1994), nos ha permitido diferenciar teóricamente la autorregulación del aprendizaje en función del área y la fase de autorregulación. Siguiendo este esquema organizativo, profundizamos a continuación en la autorregulación en el área cognitiva, contextual y motivacional atendiendo a las fases establecidas en cada una de ellas.

3.1.1.- LA AUTORREGULACIÓN COGNITIVA DEL APRENDIZAJE.

En relación a la autorregulación de la cognición, o dimensión cognitiva del aprendizaje autorregulado, la fase previa o de planificación se verá determinada por tres aspectos básicos: las metas, los conocimientos previos y los conocimientos metacognitivos. Tal y como puede observarse en la Tabla 2, la planificación en el ámbito cognitivo implicaría establecer metas concretas que guíen la cognición, para lo cual el aprendiz debe recordar o activar los conocimientos que tenga acerca del contenido a trabajar y la tarea a desarrollar y debe, asimismo, seleccionar las estrategias más adecuadas para dar solución a dicha tarea. El proceso de fijar metas es uno de los más importantes en el aprendizaje autorregulado, pues va a fijar la línea a seguir a lo largo del proceso de aprendizaje. Estas metas se van a organizar jerárquicamente de las más concretas a las más globales, siendo las metas concretas las reguladoras del proceso a corto plazo y, las globales, aún cuando sean alcanzables en términos concretos, determinarán las metas específicas y ayudarán al aprendiz a sostener su compromiso en el tiempo.

Tras fijar las metas, se planifica cómo alcanzarlas. Este proceso de planificación está conformado por las relaciones establecidas entre los medios contingentes y la meta final específica. Estas interrelaciones favorecen la autorregulación por ayudar al aprendiz a protegerse de otras metas menores que se le puedan presentar, de gratificación más inmediata y más fáciles de conseguir y/o más atractivas, y dirigir sus esfuerzos hacia la meta final inicialmente establecida. Además, la planificación supone una temporalización, una toma de decisión sobre los recursos necesarios y una selección de las estrategias más adecuadas para el logro de dicha meta final. Esta planificación, por otra parte, no

es algo inalterable o inamovible, sino que sufrirá adaptaciones a lo largo del proceso en función de los logros que el aprendiz vaya obteniendo y de las pequeñas variaciones que se puedan dar en las variables intrapersonales, interpersonales y contextuales.

FASES		ÁREA
		COGNITIVA
PLANIFICACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fijar metas concretas. ▪ Activar conocimientos previos en torno a la actividad/contenido. ▪ Activar conocimientos metacognitivos relativos a la tarea/contexto ▪ ...
CONTROL	SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar conciencia metacognitiva de la evolución de la tarea/contexto ▪ Vigilar el procesamiento cognitivo ▪ ...
	REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar y/o adaptar estrategias cognitivas ▪ ...
VALORACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar juicios cognitivos tarea/contexto ▪ Elaborar explicaciones tarea/resultado ▪ ...

Tabla 2. Marco teórico para el estudio de la autorregulación cognitiva del aprendizaje (modificado a partir de *Pintrich, 2000a*).

En la etapa de *supervisión y revisión cognitiva*, se ponen en marcha el control de los distintos aspectos de la propia cognición (Flavell, 1979). Así, el estudiante desarrollará mecanismos como las autoinstrucciones o los juicios de aprendizaje (Pintrich, 2000a) que le permitan tomar conciencia del grado de eficiencia en la actividad (véase Tabla 2). Esta vigilancia permitirá al estudiante percibir las discrepancias entre sus metas y sus progresos hacia ellas, constituyendo el primer paso necesario para tomar la decisión de modificar algún aspecto de su propio proceso de aprendizaje. De este modo, el estudiante podría,

por ejemplo, recurrir a una estrategia diferente a la planificada, cambiar la velocidad de realización, repasar, buscar estrategias alternativas, etc.

En la etapa de *valoración cognitiva*, el estudiante juzgará y valorará su logro y el proceso llevado a cabo, lo que implica específicamente la puesta en marcha de procesos atribucionales que pueden jugar un papel fundamental en su posterior conducta de aprendizaje (véase Tabla 2).

3.1.2. LA AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL DEL APRENDIZAJE.

Además de afectar al nivel de interés y motivación intrínseca del individuo, la percepción de los requisitos de la tarea generará unas expectativas de resultados y de eficacia en el aprendiz (véase Tabla 3). Este conjunto de creencias y valoraciones que se activan al enfrentarse a la actividad, afectará a las estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas que se toman en consideración y, en último término, al rendimiento en la actividad (McCombs, 1988). En este sentido, la planificación cognitiva del aprendizaje a la que nos referíamos antes estará fuertemente determinada por la creencia del estudiante en su capacidad para hacer las tareas –componente de expectativa de la motivación-, por el interés, importancia y utilidad asignado por el estudiante a la tarea de estudio –componente de valor de la motivación- y por las reacciones emocionales que el aprendiz experimente al afrontar la tarea -componente afectivo de la motivación- (Pintrich y De Groot, 1990).

Una vez iniciada la tarea de aprendizaje, el sujeto irá autoevaluándose para saber si con sus capacidades y competencias pueden tener éxito, así como para ajustar su repertorio de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas a los

requisitos de la tarea. Si las capacidades y competencias se percibiesen como bajas e insuficientes, o cuando no se dispone de las habilidades precisas, se reducirán las expectativas y las esperanzas de éxito y, probablemente, el interés y el esfuerzo predispuestos para la actividad (McCombs, 1988).

FASES		ÁREA	
		MOTIVACIONAL	
CONTROL	PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar metas. ▪ Activar el valor/interés de la tarea/tema. ▪ Activar creencias de autoeficacia y controlabilidad. ▪ ... 	
	SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar conciencia afectivo-motivacional. ▪ Realizar supervisión afectivo/motivacional. ▪ ... 	
	REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar y adaptar estrategias afectivo/motivacionales. ▪ ... 	
VALORACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar reacciones afectivas. ▪ Elaborar explicaciones tarea/resultado. ▪ ... 	

Tabla 3. Marco teórico para el estudio de la autorregulación contextual del aprendizaje (modificado a partir de *Pintrich, 2000a*).

Dado que un complejo conjunto de creencias y afectos deben ser gestionados y adaptados a las tareas y demandas contextuales, el individuo podrá activar estrategias diversas tratando, por ejemplo, de controlar los pensamientos de autoeficacia mediante lenguaje autodirigido, auto-recompensándose si se cumple la tarea, o reactivando el valor de utilidad o instrumental de la tarea, etc., estrategias éstas que le permitirán regular su propia motivación de modo que se sostenga la dedicación y compromiso con la tarea (veáse Tabla 3). Sin embargo,

no siempre esta regulación motivacional contribuirá al sostenimiento del compromiso con la tarea y, de hecho, el aprendiz puede poner en marcha estrategias motivacionales dirigidas por ejemplo, a reducir el valor o la importancia asignada a la tarea o la percepción de responsabilidad sobre los resultados, en aras al sostenimiento de un equilibrio emocional. Estrategias para controlar las emociones, como, por ejemplo, los auto-diálogos dirigidos para controlar la ansiedad o el desarrollo de mecanismos auto-limitantes con objeto de justificar el fracaso potencial, pueden ser adoptadas cuando el individuo ve amenazadas sus creencias de competencia y valía.

En este contexto cabe interpretar la fase de realización o de control volitivo como la fase en la que se integran los procesos de autocontrol y autoobservación (Zimmerman, 2000). El autocontrol, o control de la volición, tendría una función central en el aprendizaje autorregulado al permitir expresar la perseverancia y el esfuerzo del aprendiz en el proceso de aprendizaje. Es este control volitivo el que posibilita, por ejemplo, el empleo deliberado de estrategias de alto nivel para dirigir y controlar su atención mientras realiza las tareas. Así, mientras la motivación podría referirse efectivamente al compromiso con la actividad, el autocontrol o control de la volición haría referencia al esfuerzo por cumplir dicho compromiso. En este sentido, el esfuerzo debe observarse en el contexto de la interacción entre el aprendiz y la situación y a la luz de la existencia de una serie de recursos internos y de recursos externos o ambientales (materiales, iguales, profesores, tiempo,...), y donde la ausencia de estos recursos conlleva el que no se ponga en marcha el esfuerzo de la persona.

Tal y como se sugiere en la Tabla 3, al finalizar la tarea, el sujeto autoevaluaría el éxito alcanzado en la realización de la tarea en base a sus

metas, mediante criterios internos y/o por comparación con los otros, en base a criterios externos, y desarrollará explicaciones causales a esos resultados, sean positivos o de éxito, o negativos o de fracaso. Estas estimaciones y reacciones emocionales desencadenarán juicios sobre la controlabilidad y la autoeficacia en relación a los requisitos de la tarea de aprendizaje y en torno al valor e interés atribuido a la tarea realizada, los cuales tendrán influencia positiva o negativa en las creencias motivacionales y expectativas del sujeto en futuras tareas de aprendizaje (McCombs, 1988). De este modo, la autoevaluación, al conllevar una reacción emocional ante los logros alcanzados y una reflexión sobre las razones de los mismos, potenciará o reducirá el proceso de autorregulación en el futuro (Borkowski y Muthukrishna, 1992; Paris y Byrnes, 1989).

En definitiva, ligada a la autoobservación, al finalizar un aprendizaje el sujeto enjuicia y reacciona frente a los resultados obtenidos (Zimmerman, 2000). Esta fase de reflexión final, donde se evalúan resultados y se desarrollan explicaciones causales, ayuda al aprendiz a interpretar y valorar lo que ocurre y afecta a su conducta posterior mediante dos formas básicas de reacción: la satisfacción y la inferencia adaptativa (Zimmerman, 2000).

La percepción de satisfacción/insatisfacción del aprendiz lleva implícita la probabilidad de que el individuo tienda a realizar aquel tipo de tareas que le satisfagan y a evitar aquellas cuya realización le ha generado insatisfacción. Posiblemente, el nivel de satisfacción dependerá del valor o importancia de la tarea para el aprendiz. Esta estimación de valor se realizará en función de la importancia que tiene para el sujeto realizar bien la tarea -valor de logro-, del nivel de disfrute que espera alcanzar el sujeto por implicarse en ella -interés o valor intrínseco-, de la utilidad para la consecución de otras metas tanto a corto como a

largo plazo -valor instrumental- y del coste que el sujeto percibe que supone implicarse o no en la tarea (Eccles et al., 1983).

Por otra parte, esta reflexión al final del proceso de aprendizaje implicará una serie de conclusiones o inferencias adaptativas o desadaptativas sobre si se deben o no modificar los procesos de aprendizaje en el futuro. Las inferencias adaptativas promoverán metas más altas y mejores formas de autorregulación futuras, mientras que las inferencias desadaptativas o defensivas, aunque contribuyan a la protección del individuo frente a la insatisfacción y los efectos negativos, también pueden repercutir negativamente al generar conductas de evitación, simplificación cognitiva, apatía,..., que limitarán el crecimiento personal futuro.

De este modo, tanto el autojuicio como la autorreacción que se producen al finalizar los procesos de aprendizaje conllevan una afectación en el conocimiento que tiene el aprendiz de sí mismo, del contexto y de las tareas, por lo que van a afectar a la actuación futura y, consiguientemente, son reflejo del carácter cíclico de las etapas que, en este marco teórico, conforman el aprendizaje autorregulado.

En síntesis, el aprendiz autorregulado intentará dirigir, controlar y regular tanto su dimensión cognitiva, con la adopción de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas con las que el aprendiz autorregula su aprendizaje, como en su dimensión afectivo-motivacional, que concierne a las estrategias que el aprendiz emplea para controlar y regular su motivación y su afecto en el proceso de aprendizaje. Esta dimensión motivacional y volitiva hace referencia específicamente al esfuerzo del aprendiz en sus tareas, su persistencia en las mismas, su búsqueda de ayuda y la elección de una conducta u otra en función de logros alcanzados.

Sin embargo, tal y como indicábamos antes, el aprendiz debe poder autorregular también la dimensión contextual, referida tanto al contexto físico como al social, en el que se desarrolla el aprendizaje. Siguiendo las premisas expuestas por Pintrich (2000a), a este aspecto contextual dedicaremos las próximas líneas de este trabajo.

3.1.3. LA AUTORREGULACIÓN CONTEXTUAL DEL APRENDIZAJE.

Al referimos en este trabajo a la autorregulación contextual tratamos de examinar el esfuerzo del estudiante para gestionar su conducta en función de variables características del entorno académico, como el tiempo de estudio o la ayuda de otros. En este sentido, como puede observarse en la Tabla 4, la etapa de planificación en el área contextual aludiría a la atención que el estudiante debe prestar a la tarea y a la situación de la misma, es decir, a sus cogniciones en relación a cómo deben realizarse las tareas, a cómo se evalúan, a las normas y el clima del aula,... Las percepciones del contexto y de la tarea pueden estar más o menos ajustadas o distorsionadas pero, en cualquier caso, es en función de las mismas como el aprendiz gestionará su comportamiento, adaptándose al mismo o intentando modificar en aras de la consecución de las propias metas. Así, en la etapa de planificación contextual se atenderá, por ejemplo, a los intentos del individuo por estimar y programar el tiempo y el esfuerzo que le llevará realizar una tarea de aprendizaje.

Pero este plan puede ser sometido a variaciones si, en la fase de *supervisión y revisión*, se perciben nuevos desajustes que puedan afectar al logro de las metas fijadas. De hecho, cuando se aprecian discrepancias entre las metas establecidas y los logros alcanzados, la autorregulación del comportamiento

puede seguir patrones diferenciados (Lemos, 1999). El individuo puede poner en marcha de forma deliberada y reflexiva diferentes acciones, como reelaborar un modelo mental de la situación, intentar entender sus aspectos más importantes o buscar cursos de acción alternativos y posibles, dentro de una *acción flexible*. En este supuesto, las revisiones en el área contextual pueden implicar, por ejemplo, la renegociación de la tarea o la implementación de estrategias de búsqueda de ayuda (véase Tabla 4).

FASES		ÁREA	
		CONTEXTUAL	
PLANIFICACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atender a la tarea/contexto ▪ Planificar tiempo/esfuerzo. ▪ ... 	
CONTROL	SUPERVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar conciencia y vigilar el esfuerzo, tiempo y necesidad de ayuda en el desarrollo de la tarea ▪ Atender a la modificación de las tareas/contexto. ▪ ... 	
	REVISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar/reducir esfuerzo. ▪ Persistir/abandonar ▪ Buscar ayuda ▪ Cambiar/renegociar tareas/contexto. ▪ ... 	
VALORACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar la tarea/contexto ▪ Optimizar la conducta. ▪ ... 	

Tabla 4. Marco teórico para el estudio de la autorregulación contextual del aprendizaje (modificado a partir de *Pintrich, 2000a*).

Sin embargo, en ausencia de esta reflexión y de búsqueda de alternativas frente a las dificultades, puede limitarse la revisión a una acción inmediata, poco elaborada y repetitiva -acción rígida-, a un comportamiento pasivo caracterizado por una desimplicación cognitiva y conductual, o bien a una conducta

desorganizada, en la que el estudiante muestra mucha actividad pero incongruente con sus objetivos, o bien pone en marcha cursos de acción que no completa y/o que son confusos (Lemos, 1999).

La etapa de *valoración* deberá contribuir a la reflexión del individuo en torno al tiempo y al esfuerzo cognitivo y motivacional invertido en la misma, o a la comodidad y disfrute, etc., enjuiciando su conducta (veáse Tabla 4). De estas valoraciones se derivará la forma de aproximarse en el futuro a las tareas y contextos y, a partir de ellas, se tomarán decisiones sobre la necesidad o no de adoptar cambios en este área en el futuro.

**CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y
APRENDIZAJE AUTORREGULADO**

CAPÍTULO II: MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Resulta evidente afirmar que la motivación juega un papel clave en el aprendizaje. De hecho, tal es su relevancia, que algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: *“La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación”* (Hernández y García, 1991, p.150).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que los psicólogos conceden a la motivación a la hora de aprender, a día de hoy no existe una aproximación unificada al término debido a la amplitud, complejidad y multidimensionalidad del mismo. A pesar de las dificultades para establecer un enfoque teórico razonablemente sólido y contrastado (Pintrich, 1991), podemos asumir cierto consenso respecto a la definición de motivación, entendiéndola como el *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta*. (p.e., Beltrán, 1993; Good y Brophy, 1983; Hernández y García, 1991).

Si bien es cierto que en la actualidad todos los expertos o profesionales de la educación destacan la relación existente entre las variables motivacionales y el rendimiento académico, no es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba experimentalmente la conexión entre aprendizaje y motivación. No obstante, su hallazgo no gozó de una pronta aceptación, ya que no le faltaron detractores que se negaron a creer que la motivación fuese un factor imprescindible para explicar el aprendizaje. A pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por

lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología.

Podemos establecer, efectivamente, una línea temporal en la que el punto de partida del estudio de la motivación se sitúe en los años 20. Un primer periodo histórico, que se iniciaría en esta década y que culminaría a finales de los sesenta, podría caracterizarse por el estudio del fenómeno motivacional desde varias perspectivas teóricas, pudiendo destacar entre otras, la teoría de Freud, las teorías del condicionamiento y las teorías del *drive* o del impulso.

En Europa, en el campo de la psicoterapia, Freud concebía la motivación en términos de energía psíquica, defendiendo la existencia de unas fuerzas internas e inconscientes de las que personas que eran las auténticas responsables. Esta teoría infravaloraba la importancia de la cognición y de los factores ambientales, al asumir que la mayor parte de los motivos de una persona procedían de unas fuerzas internas, con frecuencia inconscientes.

Por esa época, en Estados Unidos ya sostenían los conductistas que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos del medio. Desde esta perspectiva se entiende la motivación como *un cambio en la proporción, frecuencia, ocurrencia o en la forma de la conducta (la respuesta), que depende del efecto de determinados estímulos o situaciones ambientales. A diferencia de las teorías freudianas sobre el inconsciente, o incluso el consciente, estas teorías concentran su atención en el análisis de la conducta manifiesta o directamente observable.*

Las principales teorías del condicionamiento son: la teoría conexionista de Thorndike, el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante

de Skinner. Estas tres teorías, distintas entre sí, resaltan la asociación entre estímulos y respuestas como el mecanismo principal para el aprendizaje.

Los principios del condicionamiento tienen utilidad práctica. Sin embargo, sus teorías ofrecen una visión incompleta de la motivación. Por un lado, no nos permiten diferenciar entre motivación y aprendizaje, al utilizar los mismos principios para explicar toda conducta. Por otro lado, al ignorar los procesos cognitivos que motivan al estudiante, el condicionamiento operante no puede dar respuesta a la complejidad de la motivación humana. El énfasis del conductismo en la regulación externa de la conducta forjó una visión reduccionista y desenfocada del concepto y obstaculizó la generación de un marco conceptual adecuado para comprender de manera completa la motivación académica. Los refuerzos y los castigos motivan a los estudiantes, pero sus efectos no son inmediatos y directos, sino que están mediados por las creencias de los individuos.

Pero el psicoanálisis y el conductismo no fueron las únicas teorías influyentes en el campo del aprendizaje y la motivación. En este amplio período, Woodworth (1918), Hull (1933, 1943), Hull et al. (1940), y Spence y Spence (1966), formularon las teorías del drive (impulso), que destacaban el papel de los impulsos, entendidos a modo de fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de los mecanismos corporales, como factores internos en la explicación de la conducta. Si bien es cierto que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos, también lo es que presenta dificultades para esclarecer el comportamiento complejo que caracteriza a la motivación humana (Weiner, 1985).

La influencia de estos paradigmas de corte menos cognitivo va decayendo hasta los años sesenta debido a que cada vez son más evidentes las limitaciones del papel asignado a los pensamientos, los sentimientos, las creencias, las expectativas, las metas, los valores y la voluntad del individuo a la hora de explicar su conducta. Así, el segundo gran período histórico, que podría comprender desde finales de los años sesenta hasta nuestros días, se caracterizaría por la ampliación del estudio de la motivación y, específicamente, por la integración de constructos cognitivos estrechamente interrelacionados, como, por ejemplo, las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, las percepciones de competencia, los pensamientos vinculados a las metas, los afectos, los valores, las comparaciones sociales, el autoconcepto, etc.

Este marco cognitivo destaca, por tanto, el papel que las estructuras mentales, las creencias y el procesamiento de la información tienen en la motivación. Ahora la motivación es interna, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo, y depende de factores tanto personales como ambientales. Si bien todos los teóricos cognitivos están de acuerdo a la hora de establecer la predominancia de los procesos mentales, discreparían a la hora de valorar la importancia relativa de cada uno de ellos.

Con el enfoque cognitivo, el estudio de la motivación pasa de desarrollarse en un marco de corte cuantitativo, centrada en conceptos como homeostasis, instinto, *arousal*, energía, fuerzas, necesidades, impulsos internos, *drive* o tensión interna, intensidad de conducta,..., a otro más cualitativo, centrada en los procesos internos -pensamientos, valores y sentimientos-. Los investigadores reconsideran así el hecho de que la conducta humana no sólo está orientada por ciertas necesidades fundamentalmente fisiológicas o biológicas, ni sencillamente

explicada por los refuerzos, positivos y negativos, aplicados tras la actuación del individuo, sino que es propositiva e intencional y está guiada por las propias creencias. El trabajo de investigación pasa de dedicarse a la explicación de la conducta infrahumana para concentrarse en la explicación de la conducta humana propiamente dicha (Weiner, 1990).

1.- LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA.

Cada uno de nuestros estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que les planteamos de un modo peculiar, donde cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea (Carver y Scheier, 2000). Del mismo modo, cuando más negativo sea el signo de la valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea (véase figura 2).

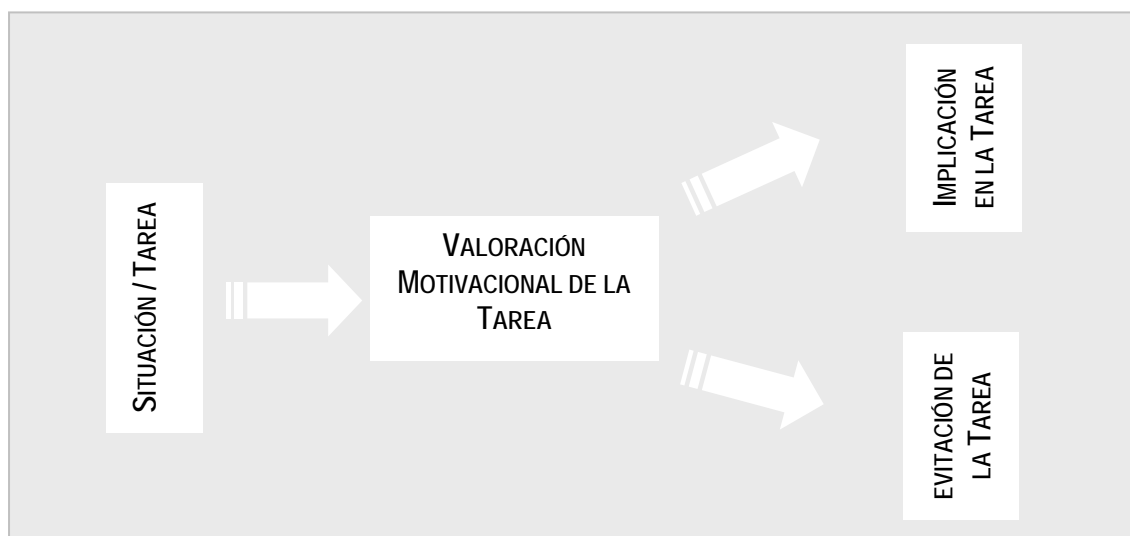


Figura 2. Secuencia explicativa de la implicación/evitación de la tarea (1)

Cuando nuestros estudiantes se enfrentan a las tareas de estudio que les planteamos, y especialmente cuando esas tareas tienen para ellos cierta dificultad o son novedosas, de una forma más o menos deliberada valoran motivacionalmente esa tarea. Esta valoración que el estudiante realiza de la actividad antes de implicarse o no en ella, la hace en base a consideraciones similares a las que se presentan en la figura 3.

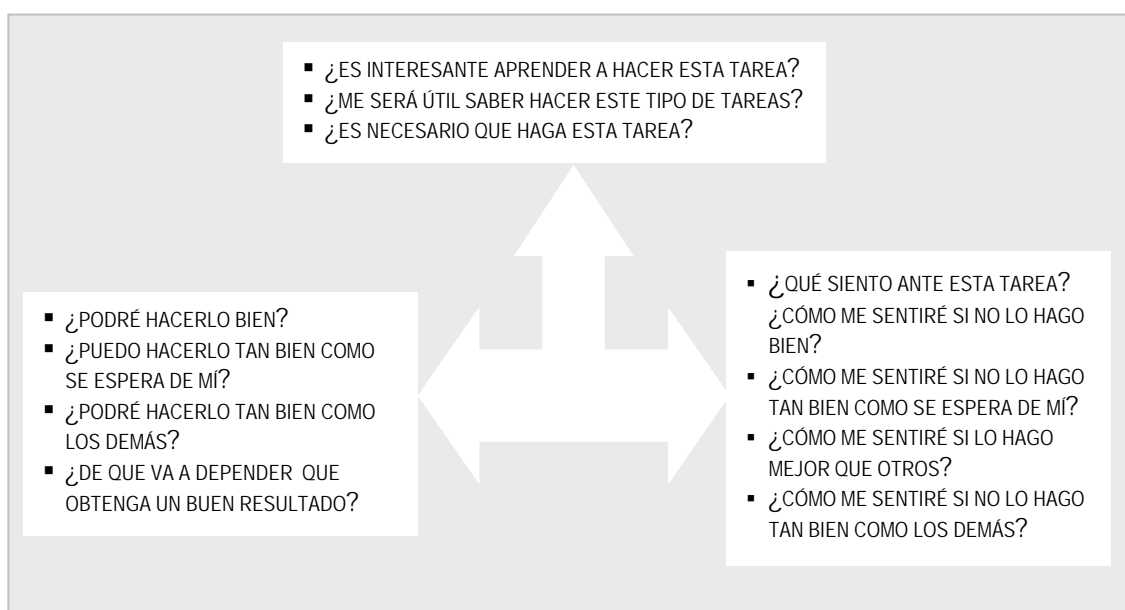


Figura 3. Valoración motivacional de la tarea de estudio

No cabe duda de que el conocimiento preciso de uno mismo es lo que permite ir respondiendo razonablemente a cada una de estas consideraciones, reconociendo, en cada momento, las posibilidades y limitaciones propias. Una ponderación razonable de los *pros* y los *contras* es lo que llevará al estudiante a evitar, por ejemplo, esas tareas que, en un momento determinado, superan sus habilidades, y, al tiempo, a sacar el máximo provecho de las oportunidades que se hallan a su alcance.

A partir de las definiciones clásicas de motivación a las que nos referíamos antes, a modo de conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y

persistencia de la conducta, observamos, en primer lugar, la diferenciación de tres aspectos descriptivos del comportamiento motivado: el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito. De este modo, el individuo evidenciará estar motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección en pos de un objetivo. Esta triple dimensión en el análisis del comportamiento motivado nos permite sugerir que de poco servirá "activarse" o entusiasmarse con una tarea si después no persistimos en su consecución, o activarse y persistir, pero hacerlo en una dirección poco fructífera (Beltrán, 1998).

A pesar del acuerdo tácito en torno a lo que entendemos por comportamiento motivado, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Todos hemos escuchado en más de una ocasión que los malos o poco satisfactorios resultados académicos de un alumno se deben a su falta de motivación. Sin embargo, esta razón explicativa no deja de ser baladí si no somos capaces de determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado. Es por ello que, en este trabajo, trataremos de perfilar las dimensiones o componentes que subyacen a la actuación académica motivada.

En el paradigma cognitivista actual es, probablemente, la observación multidimensional de los múltiples enfoques teóricos existentes y, consecuentemente, la clarificación conceptual, lo que nos puede ayudar a entender el fenómeno de la motivación en toda su extensión. De hecho, la definición de los constructos vinculados a la motivación acabará convirtiéndose en una tarea básica de la psicología: *“una de las cuestiones claves para el futuro de la teoría e investigación motivacional se encuentra en la claridad teórica y de definición de los constructos”* (Pintrich, 1991, p. 200).

En un intento de abordar esta variabilidad, Pintrich y DeGroot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica: el componente de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo (véase Tabla 5).

COMPONENTE DE VALOR	COMPONENTE DE EXPECTATIVAS	COMPONENTES AFECTIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor dado a la tarea ▪ Metas de logro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autopercepciones y creencias sobre uno mismo ▪ Percepciones de competencia o autoeficacia. ▪ Expectativas de resultado. ▪ Percepciones de control o responsabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacciones emocionales ante la tarea. ▪ Evaluación de uno mismo en términos de autovalía.

Tabla 5: Los componentes de la motivación (Pintrich y DeGroot, 1990).

El *componente de valor* hace referencia a las razones o motivos que subyacen a la implicación en una tarea o actividad. Este componente de valor permite contestar a la pregunta de *¿por qué motivo o con qué intención realizo esta tarea?* Justamente estas razones, motivos o propósitos son los que van a conferir valor a la tarea, pues determinan cuan importante o relevante es dicha actividad para una persona y, consiguientemente, determinarán su realización o no a cargo del sujeto (véase Tabla 5).

Por su parte, el componente o *dimensión de expectativa* aglutina las creencias y percepciones que la persona tiene sobre sí misma y sobre la actividad a la que se enfrenta, tratando de responder a la cuestión: *¿me siento capaz de abordar esta actividad?* Estas autopercepciones y creencias de cada uno, más generales o específicas, se convierten en piedras angulares en la explicación de la motivación académica, ya que de poco serviría que el estudiante disponga de

razones de peso para implicarse en la actividad académica si le asaltan las dudas sobre su capacidad y competencia para desarrollarla (véase Tabla 5).

Finalmente, la motivación contemplaría una tercera dimensión, la *afectiva*, donde se recogerían aquellas variables afectivas y emocionales que los individuos asociamos a la actividad. Este componente, que engloba los sentimientos, las emociones y las reacciones afectivas que se generan al afrontar una actividad, sería el componente que nos permitiría responder a la pregunta: ¿qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea? (véase Tabla 5).

Estas variables emocionales se convierten en procesos funcionales que permiten a las personas adaptarse y responder al medio y que están estrechamente ligadas a otros componentes motivacionales, pues la consecución de metas para las que se está motivado generará reacciones emocionales positivas y, su no consecución, negativas, sosteniéndose en cada caso patrones de creencias diferentes. Además, cabe esperar que reacciones emocionales más positivas sostengan la motivación del individuo, mientras que las negativas podrían inhibir el comportamiento y generar reacciones de evitación. En último término, los perfiles afectivo-motivacionales estarán ligados a procesos psicológicos relevantes, tales como percepción, atención, memoria, aprendizaje, etc. (Fernández-Abascal, 1997).

Así, los estudiantes, posiblemente, no estarán motivados si se consideran incapaces de hacer las tareas académicas, si piensan que el resultado final en las mismas no dependerá de su trabajo, si las tareas no son interesantes o si realizarlas les genera ansiedad o tristeza. Del mismo modo, tampoco podemos suponer que el estudiante no se embarcará en aquellas actividades que le

generan ansiedad y/o para las cuales no se considera capacitado o competente, ya que puede acabar dedicándole sus esfuerzos al conferirle un valor o importancia que permita superar esos inconvenientes. Es más, podemos suponer que el estudiante puede implicarse profundamente en tareas a la espera del reconocimiento o la gratitud de los demás, aún cuando no aborden actividades de interés.

En definitiva, asumiendo que todas las tareas de logro son percibidas como más o menos útiles, difíciles o valiosas, el individuo acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre la posibilidad de afrontarla con éxito y del interés personal en la misma. Así, observando esta variabilidad causal, rica y diferenciada de un constructo motivacional multidimensional, trataremos a continuación de profundizar en el análisis de cada uno de los componentes motivacionales definidos.

1.1.- EL COMPONENTE MOTIVACIONAL DE VALOR.

Atkinson (1957, 1964), en su teoría de la motivación de logro, planteó que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos determinantes situacionales relevantes de la motivación de logro, definiendo el valor del incentivo como el atractivo relativo que supone alcanzar el éxito en una determinada tarea. En 1982, Feather amplió la definición de Atkinson sobre el valor del logro, estableciendo los *valores* como creencias centrales sobre lo que el sujeto debería o no debería hacer. Estas creencias guiarían la actuación del individuo en cada contexto y estarían influenciadas tanto por las reglas sociales como por las

propias necesidades psicológicas. Por lo tanto, los valores de cada sujeto influirían en la consideración de mayor o menor atractivo de la actividad y, consiguientemente, sobre la motivación de cara a alcanzar una meta determinada. Además de estas consideraciones en torno al valor del incentivo, Feather (1982) indicó que la expectativa de éxito influiría en el comportamiento del sujeto. El individuo adoptará una meta determinada cuando observa una alta probabilidad de éxito, y viceversa, por muy valiosa que fuese una meta, si el individuo considera que hay una baja probabilidad de éxito, podría acabar no adoptándola.

En la misma línea de Feather, Eccles et al. (1983) proponen un modelo explicativo del rendimiento y de la elección de metas basado en las expectativas individuales y los valores del individuo. Además, los autores ampliarán la definición del valor de las tareas diferenciando *cuatro aspectos*: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.

El *valor de logro* podría definirse como la importancia que se le da al hecho de hacer bien una determinada tarea. De este modo, si un estudiante le da importancia al éxito en una materia, tendrá un fuerte compromiso con las tareas vinculadas a dicha materia. El *valor intrínseco o interés* hace referencia al interés que un individuo presenta por una tarea o por un ámbito, o la satisfacción que le supone realizar dicha actividad. Siguiendo a Krapp, Hidi y Renninger (1992), podemos diferenciar, además, entre interés situacional e interés por el tópico. El *interés situacional* viene elicitado por distintos aspectos de las situaciones que las hacen más atractivas para el individuo, como su novedad, intensidad y/u otros significativos. El *interés por el tópico*, por su parte, se refiere al interés más o menos estable del individuo por determinados tópicos, tareas o contextos. La investigación sugiere que cuando los alumnos leen textos que les resultan

interesantes, tienen una comprensión más profunda que cuando el material de lectura no les resulta interesante y esta valoración intrínseca pueden mejorar las creencias de competencia del individuo (Schiefele, 1992).

El tercer aspecto del valor de la tarea tiene que ver con la percepción de *utilidad*, con el valor de la tarea en relación a las metas futuras del individuo. Así, aunque una tarea no despierte particularmente el interés del sujeto, este puede estar motivado en su realización considerando su utilidad a la hora de alcanzar un objetivo futuro relevante. Este valor de utilidad, por tanto, está vinculado más a razones extrínsecas, en contraposición al valor intrínseco al que nos referíamos antes.

Por último, el *valor de coste* hace referencia a los aspectos negativos que supone el compromiso con las tareas, bien en términos de estados emocionales negativos como estrés, ansiedad, miedo al fracaso o al éxito, bien en cuanto al esfuerzo necesario para obtener éxito en dichas tareas. Aunque no es un aspecto tan estudiado como los otros, se le suponen importantes implicaciones en los procesos de autorregulación del aprendizaje, sobre todo a la hora de estimar el esfuerzo que exigen las tareas para alcanzar el éxito y el que el alumno está dispuesto a realizar.

En las últimas décadas, una de las líneas de investigación centrales en el estudio de la motivación académica es la vinculada al enfoque de las *metas académicas*. Entendidas como el propósito de compromiso con la tarea, establecerían el marco general con el cual el sujeto interpreta y experimenta los contextos de logro, y se han mostrado como importantes predictores de procesos de logro y de resultados (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996).

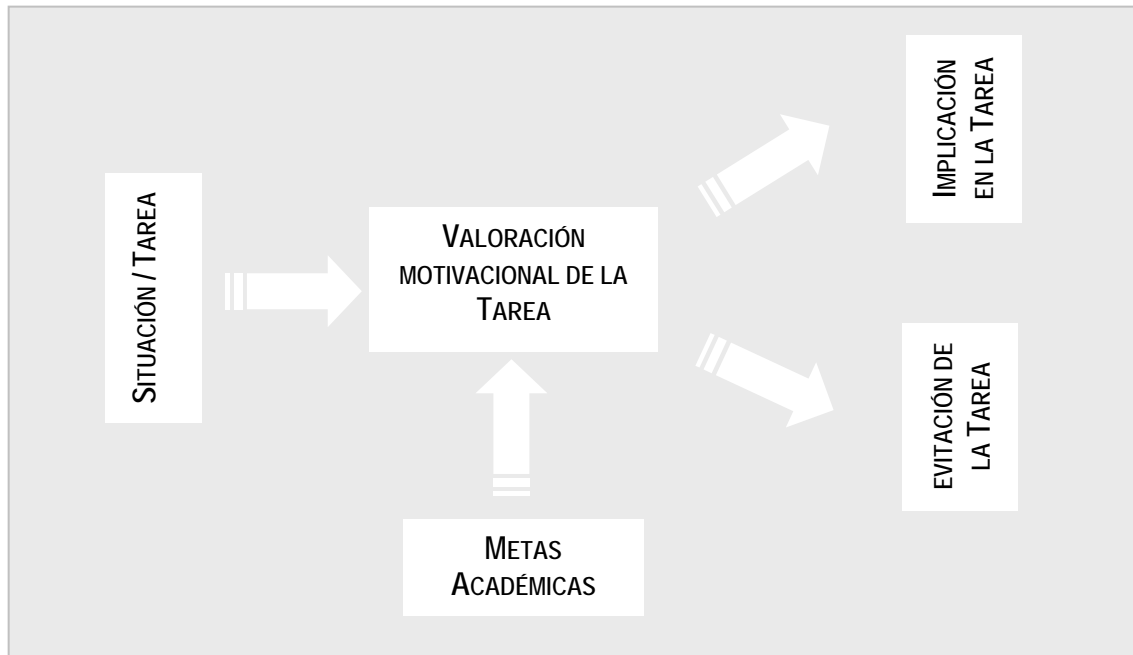


Figura 4. *Secuencia explicativa de la implicación/evitación de la tarea (2)*

Concibiendo la motivación en términos de metas o incentivos que atraen a los individuos hacia la acción (Heyman y Dweck, 1992), saber porque el alumno elige un trabajo u otro, se implica más o menos en algo, persevera ante una dificultad o la abandona al primer escollo,..., exige reconocer el perfil de metas académicas que sostiene ese alumno, porque la valoración motivacional de las tarea de estudio depende de un modo relevante de los motivos o metas que los alumnos establezcan de cara al futuro (Véase figura 4). La relevancia de las metas de logro en los contextos académicos se ha puesto de manifiesto en la explicación de la cognición, el comportamiento y el afecto (Ames, 1984; Dweck, 1986; o Nicholls, 1984a) y es objeto específico de atención en el capítulo siguiente de este trabajo.

En cualquier caso, los estudios clásicos de metas académicas han diferenciado entre metas de rendimiento y de aprendizaje. Las *metas de rendimiento*, también llamadas metas centradas en el yo o metas de capacidad, se

dirigirían a demostrar la competencia frente a otros y las *metas de aprendizaje*, o metas centradas en la tarea o metas de dominio, se dirigirían al desarrollo de la propia competencia y al dominio de la actividad. En una revisión actualizada sobre esta dicotomía entre rendimiento y aprendizaje, Elliot y colaboradores (Elliot, 1997, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) propusieron un marco tridimensional para las metas académicas, diferenciando para las metas de rendimiento dos formas de regulación, una de aproximación y otra de evitación. De este modo, la investigación actual, además de seguir estudiando la orientación *metas de aprendizaje*, contempla la diferencia entre las *metas de aproximación al rendimiento* (performance-approach), dirigidas efectivamente a demostrar la competencia frente a otros, y las *metas de evitación del rendimiento* (performance-avoidance), dirigidas a evitar la demostración de incompetencia ante los demás.

El estudio en este campo ha permitido vincular estas metas a patrones de logro y resultados característicos. De tal modo que las de aprendizaje se relacionan positivamente con el interés, mientras que las metas de aproximación al rendimiento muestran relaciones positivas con el rendimiento académico y las metas de evitación del rendimiento se relacionan negativamente tanto con el interés como con el rendimiento. Concretamente, Elliot, McGregor y Gable (1999) encontraron que las metas de aprendizaje predecían positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las de aproximación al rendimiento el procesamiento superficial, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento en los exámenes; y las de evitación del rendimiento predecirían positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo. Tal y como puede observarse, parecen claras las diferencias entre las metas de aproximación al rendimiento y las de evitación, y

podrían ser menos consistentes, especialmente en algunos contextos académicos, las diferencias entre las metas de aproximación y las de aprendizaje.

Por otra parte, y siguiendo la idea de diferenciación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, Pintrich (2000a, 2000b) sugiere una división similar para las de aprendizaje. Por ello, propone una matriz teórica donde existe un estado de aproximación y otro de evitación tanto en las metas de aprendizaje como en las de rendimiento. A pesar de que las metas de evitación del aprendizaje están aún poco definidas, se dirigirían a evitar el no dominio o el no aprendizaje, es decir, estarían enfocadas a evitar hacerlo mal en relación con uno mismo o en relación a la tarea, y podrían asociarse a estudiantes perfeccionistas a los que no les gusta estar equivocados o no quieren trabajar incorrectamente. Esta hipotética matriz teórica permitiría el establecimiento de patrones motivacionales diferenciados en términos de atribuciones, percepción de eficacia, afecto, autorregulación o persistencia.

A pesar del planteamiento teórico desarrollado por Pintrich (2000a, 2000b), los trabajos de investigación adoptaron una visión diferente de la vertiente de evitación de las metas de tarea a modo de “evitación del trabajo” con una fuerte correlación negativa con la meta de aprendizaje o dominio (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989). Los trabajos que han atendido a esta idea de evitación de la meta de tarea consideran que la evitación del trabajo se reflejaría en la evitación de la dedicación de esfuerzo a la tarea.

A pesar de la diferenciación analítica en torno a las metas académicas, es posible que los estudiantes no se orienten a una u otra meta de modo exclusivo, sino que puedan sostener *múltiples metas* para su compromiso con el aprendizaje. De hecho, si esta simultaneidad es tal, la adopción de múltiples metas podría

facilitar la implicación en actividades más o menos interesantes o novedosas, que permitiesen tanto el potencial reconocimiento externo como el dominio de las mismas. De este modo, la opción de múltiples metas conllevaría un elevado poder motivacional de cara a promover y sostener el compromiso con las tareas académicas. Esta perspectiva de múltiples metas, donde los estudiantes adoptan no sólo metas académicas propiamente dichas, sino también metas sociales, para implicarse en actividades escolares determinadas, ha sido demostrada en numerosos trabajos (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000c; Rodríguez et al., 2001; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Wentzel, 1999, 2000).

1.2.-EL COMPONENTE MOTIVACIONAL DE EXPECTATIVA.

1.2.1.- El autoconcepto.

De la década de los sesenta a la de los noventa, la variable más representativa en la investigación motivacional fue el autoconcepto (Weiner, 1990), y su relevancia sigue patente en los enfoques teóricos actuales tanto en el estudio de la motivación como en el del aprendizaje autorregulado (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997; McCombs y Marzano, 1990; McCombs y Whisler, 1989; Núñez y González-Pumariega, 1996; Núñez et al., 1998).

Entendiendo el *autoconcepto* como el conjunto de percepciones y creencias que uno tiene sobre sí mismo, podemos afirmar que la mayor parte de factores y variables que dirigen la motivación tienen como referencia dichas percepciones y

creencias (percepción de control, de competencia y capacidad, autoeficacia, etc.). Funcionalmente, el autoconcepto resulta del proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback recibido de los otros significativos, convirtiéndose en la información básica para el conocimiento de las propias capacidades, preferencias, logros, valores, metas, etc.

A pesar de esta importancia del estudio del autoconcepto y de los logros alcanzados en su investigación, aún hay discrepancias en la terminología empleada. Así, a veces, al autoconcepto se refiere como autoestima (por ejemplo, Maruyama, Rubin y Kingsbury, 1981), mientras que en otras ocasiones el autoconcepto constituiría un constructo más amplio que engloba la autoestima (ejemplo, Fleming y Courtney, 1984) e, incluso, se concibe como concepto más global que la autoestima, a modo de autoevaluación y autovaloración, entendiendo el autoconcepto como una descripción que no implicaría necesariamente autoevaluación (véase Coopersmith, 1967).

A pesar de las diferencias conceptuales reseñadas, un buen grupo de investigadores han asumido que el autoconcepto engloba tanto la autopercepción en las distintas dimensiones (personal, social, ocupacional, etc.) como la autovaloración de dichas percepciones a modo de autoestima (González-Pienda, 1996). Tomando en consideración las referencias teóricas, podemos definir el autoconcepto como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente” (Purkey, 1970, p.7), o como “las percepciones que una persona mantiene respecto de sí misma (...) formadas a través de la propia experiencia e interpretaciones sobre el ambiente, siendo influenciadas

especialmente por los refuerzos y evaluaciones de otras personas significativas, y también por las atribuciones respecto a la propia conducta” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, citado en Shavelson y Bolus, 1982, p. 3).

Así, el autoconcepto estaría constituido por la interacción entre una vertiente descriptiva, la autoimagen o la autopercepción, y una vertiente valorativa, la autoestima o la apreciación valorativa de la autoimagen (Núñez, González-Pianda, González-Pumariega y García, 1998). En cualquier caso, se subraya la naturaleza subjetiva del autoconcepto, basado en las propias creencias, su carácter dinámico y su organización interna, así como la incidencia del feedback de otros significativos y las fuentes de imagen social que constituyen los padres, profesores e iguales.

El autoconcepto constituye una pieza relevante y un tema clásico en la investigación psicológica dado el papel que se le atribuye en el estudio de la personalidad, en la organización de la memoria y en los procesos y estrategias cognitivas (atención, organización, elaboración,...). Asumiendo esta incidencia del autoconcepto en el procesamiento de la información personal, implicado por tanto en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal (González Torres y Tourón, 1992), los investigadores se refieren al autoconcepto a modo de *autoconocimiento* y “auto-esquemas” (Cross y Markus, 1994; Markus, 1977, 1983; Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989). Desde esta perspectiva, por tanto, el estudio del autoconcepto ha requerido la diferenciación entre autoesquemas, autoconcepto operativo y posible selves o posibles yoés.

Entendiendo el autoesquema, tanto como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal, como un proceso que influye en las distintas fases del procesamiento de la información, podemos definir los autoesquemas

como las “*generalizaciones cognitivas del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas*” (Markus, 1977, p. 64). Dicho de otro modo, nos referiríamos a estructuras de autoconocimiento que integran y organizan la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato (Markus, Smith y Moreland, 1985), facilitan la comprensión, integración y explicación de la propia conducta en cada área o faceta específica de la vida del sujeto (Fernández, 1988), actúan como motivador y guía de la conducta y regulan sus estados afectivos (Markus y Kitayama, 1991).

Dado que el vasto conocimiento sobre uno mismo almacenado en la memoria a largo plazo no podría trasladarse de inmediato a la conciencia en su totalidad en un momento determinado, los autores introducen la noción de *autoconcepto operativo*. El autoconcepto operativo se referiría a las representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características específicas de una situación particular a la que el sujeto debe responder (Núñez y González-Pienda, 1994). Al vincularse a situaciones o circunstancias determinadas, el autoconcepto operativo, a pesar de ser menos estable y más modificable que el autoconcepto general, es verdaderamente relevante a la hora de explicar la motivación del individuo en una situación concreta. En el autoconcepto operativo es donde se desarrollan los pequeños cambios que pueden repercutir en el autoconcepto general, si bien, dado que el autoconcepto operativo está integrado por representaciones contenidas en el autoconcepto general, no suele implicar grandes discrepancias con dicho autoconcepto general, manteniéndose éste relativamente estable.

La tercera noción vinculada a la concepción cognitiva del autoconcepto es la de *possible selves* o posibles yoés, concepto que se convierte en una clave explicativa de las interrelaciones entre autoconcepto y motivación. Al contrario que los autoesquemas, que hacían referencia al pasado y presente del autoconcepto, los *possible selves* hacen referencia al futuro, por lo que se entenderían como las representaciones cognitivas del sujeto en relación a sus metas y aspiraciones futuras, a lo que este va a intentar conseguir o evitar en el futuro. Por tanto, representa este concepto la relación entre el pasado y el futuro del propio yo, señalando qué yoés se desean en las múltiples facetas que configuran al sujeto (trabajo, competencia, felicidad,...), y, consiguientemente, qué debe cambiar en el yo presente para alcanzar ese yo futuro.

Observando la fuerte carga afectiva y motivacional, los *possible selves* se convierten en una fuente motivacional que dota al individuo de cierto control sobre su propia conducta (Oyserman y Markus, 1990), activa sentimientos de autoeficacia y competencia y ayuda a incrementarlos. Al mismo tiempo, esos *possible selves*, al representar metas, temores y motivos del sujeto, parecen ser uno de los núcleos explicativos de las diferencias que se muestran entre las percepciones de los demás respecto a una persona y las que esta tiene de sí misma.

1.2.2.- Autoeficacia percibida, expectativa de resultado y creencias de control.

Tal como señala Beltrán (1998), en el trasfondo de muchos problemas motivacionales están las consideraciones por parte de los sujetos de no poder, no ser capaz o no ser de su competencia. Así, el componente de expectativa de la

motivación se vincula a las creencias de competencia o capacidad que el individuo considere poseer en relación a la tarea, así como la creencia que tenga sobre la responsabilidad de su propia actuación.

De hecho, las creencias que se posean sobre la propia capacidad de aprender llevarían a los estudiantes a implicarse o a inhibirse de una determinada manera en los distintos procesos de aprendizaje y, con ello, obtener unos resultados que acaben reforzando dichas creencias. Por ello, es probable que los que creen en sus posibilidades se impliquen, se esfuercen, busquen los medios necesarios,..., mientras que los que no creen en sí mismos, nieguen sus capacidades y no persistan en el esfuerzo. En este sentido, la investigación desarrollada por Harter (1992) pone de manifiesto que la *percepción de competencia* es un factor básico en la disposición afectiva hacia el aprendizaje y en la orientación motivacional de los alumnos. Así, aquellos alumnos que tienen altas percepciones de competencia se perciben como más eficaces, muestran curiosidad e interés por aprender, prefieren tareas desafiantes, presentan menor ansiedad y alcanzan mayor rendimiento (Bandura, 1982a; Schunk, 1991).

La información sobre el propio nivel de eficacia la obtienen los sujetos por diversas vías: de sus propias actuaciones, de experiencias vicarias, de distintas formas de persuasión y de distintos indicios psicológicos. Sin embargo, la acción de esa información no es directa y automática, sino que es elaborada por el individuo. Así, debemos diferenciar entre la información proporcionada por individuos y acontecimientos externos y la información seleccionada, valorada e integrada en *juicios de autoeficacia*. Esto explica, por ejemplo, que la obtención de un alto rendimiento no implica necesariamente una mejora en la percepción de

autoeficacia del sujeto, o que un feedback poco positivo conlleve un empeoramiento en la percepción de la propia capacidad.

De hecho, un fracaso ocasional en la historia de éxitos de un sujeto no implica que este se resienta en su percepción de eficacia, ni que un logro por parte de un alumno dentro de un historial de fracasos académicos mejorará su percepción de autoeficacia, de lo que se deduce que la autoeficacia percibida no influye de una manera directa sobre los comportamientos de los individuos. Es más, la incidencia de la percepción de autoeficacia podría ser escasa en tareas que impliquen estrategias y técnicas perfectamente dominadas por los alumnos y más relevante cuando uno se enfrenta al aprendizaje de nuevo material (Bandura, 1982b). Al tiempo que una percepción de alta autoeficacia no conlleva necesariamente una actuación eficiente, dado que el sujeto puede carecer de los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias para desarrollar una actividad concreta y determinada.

Además de la percepción de eficacia, a la hora de explicar el comportamiento del individuo debemos tomar en consideración las *expectativas de resultado*. Las expectativas de resultado hacen referencia a las creencias del sujeto acerca de los resultados de sus acciones. Así, si la autoeficacia percibida es la valoración sobre la propia capacidad para organizar y realizar una actuación determinada, la expectativa de resultado es la valoración que se hace sobre la probabilidad de obtener el resultado que se piensa a raíz de dicha actuación (Bandura, 1997). Aunque las expectativas de resultado son importantes en educación, no garantizan la implicación en el aprendizaje, ya que el hecho de que un alumno crea que se valorará positivamente una determinada actividad (expectativa positiva de resultado) no implica que se esfuerce en realizarlo, sobre

todo si considera que no tiene las capacidades necesarias para realizarlo (baja autoeficacia).

Otra variable que influye en el comportamiento del individuo es la *percepción de control o responsabilidad*. Así, varias corrientes cognitivas señalan la importancia que la consideración del control percibido de la tarea y de los resultados tiene en la motivación, actuando ese control percibido como potente motivador o inhibidor de la conducta en general, y del aprendizaje en particular (Schunk y Zimmerman, 1994). Diversas investigaciones han demostrado que estas creencias de control incrementan la elección personal de las tareas académicas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento, al tiempo que la percepción de bajo control conlleva efectos negativos sobre expectativas, motivación y emociones, afectando, por tanto, negativamente en el rendimiento académico.

La percepción de control de los alumnos puede verse afectada por el feedback del profesor (Skinner, Wellborn y Connell, 1990). De la misma manera, numerosos estudios señalan que, cuando se estructura la tarea de forma que los resultados pueden interpretarse como independientes del comportamiento desarrollado, se pueden generar actuaciones desadaptativas y no intencionadas. Sin embargo, a pesar de la relevancia de la percepción de control a la hora de explicar la motivación y el rendimiento en el aula, los alumnos también deben creer que son suficientemente competentes para desarrollar las competencias requeridas por las tareas académicas –percepción de autoeficacia-. Por otra parte, la percepción de dependencia entre la actuación y los resultados no garantiza la iniciación y regulación autónoma de la actividad, ya que es preciso que el alumno perciba esa actividad como propia. Así, que un alumno estudie para alcanzar la

aprobación social y evitar la culpa, puede implicar intencionalidad en la conducta pero no necesariamente autonomía.

1.3.- EL COMPONENTE AFECTIVO DE LA MOTIVACIÓN.

El componente afectivo de la motivación hace referencia a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea. En el ámbito académico, este componente hace referencia a si a los alumnos les gustan o les disgustan los profesores, si se sienten aceptados o rechazados, si se sienten orgullosos de sí mismos o se sienten avergonzados por sus resultados o alguno de ellos, etc. Como vemos, estas emociones están asociadas a contextos sociales, aunque debemos diferenciar entre las dirigidas a uno mismo y las dirigidas hacia los demás, pero estando ambos tipos entrelazadas (Graham, 1996) y pudiendo ser explicadas por los mismos principios, que son básicamente los que conforman *la teoría de la atribución de Weiner* (1974, 1979, 1980, 1985, 1986). Weiner parte de la premisa de que sentimos conforme pensamos, por lo que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones, e indica que el comportamiento depende de pensamientos y sentimientos (Weiner, 2000). Concretamente, se ha encontrado que en situaciones de logro, el resultado de la acción, la atribución realizada a dicho caso concreto y la dimensión causal implicada eran los principales determinantes de las emociones.

La premisa básica sobre la que se asienta la teoría de la atribución es que las personas buscan de forma espontánea descubrir y comprender por qué ocurren las cosas (Pardo y Alonso Tapia, 1990). Esta tendencia a buscar las causas de ciertos sucesos le confiere la característica de ser agente motivador, pues no sólo satisface la curiosidad y la sorpresa (Weiner, 1984), sino también

ayuda a comprender y a controlar dichos sucesos. Tal y como señalan Pardo y Alonso Tapia (1990), aunque esta teoría atribucional de la motivación de logro se basa en la expectativa de meta y el valor de meta, ambos componentes sólo se pueden entender bajo el efecto modulador que ejerce sobre ellos la causalidad percibida. Así, en un principio, un resultado conllevará en el sujeto una reacción afectiva, iniciándose el proceso atribucional. Es decir, ante un buen resultado, el sujeto se sentirá satisfecho y le atribuirá, a continuación, las razones a dicho resultado, sobre todo si resulta inesperado, negativo o importante para el individuo. En la determinación de las causas influyen una serie de variables denominadas por Weiner como *antecedentes causales*, en las cuales se engloban todas las experiencias significativas del sujeto en relación con el resultado obtenido, tales como: su historia personal pasada, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

El siguiente paso, según Weiner, consiste en las *atribuciones causales* que el sujeto realiza para explicar el resultado obtenido. Aquí, aunque esfuerzo, capacidad, suerte y dificultad de la tarea suelen ser las causas del éxito o fracaso en la tarea, también influyen otros factores como: estado de ánimo, fatiga, ayuda o no del profesor, etc. (Alonso Tapia, 1991). De todas formas, para Weiner lo realmente importante para la motivación no son las atribuciones causales en sí mismas, sino las características que tenga cada causa. Por ello, propone tres dimensiones en las que clasificar los factores causales mencionados: la dimensión interna-externa, la dimensión estable-inestable y la dimensión controlable-incontrolable (véase Tabla 6).

DIMENSIONES CAUSALES	FACTORES CAUSALES			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

Tabla 6: Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones diferenciadas por Weiner.

Así, la *dimensión interna-externa* hace referencia a si el factor causal está dentro o fuera de la persona, considerándose capacidad y esfuerzo factores internos, mientras que suerte y dificultad de la tarea externos. Por su parte, la *dimensión estable-inestable* señala el hecho de si la causa permanece estable a lo largo del tiempo o no. Por ello, mientras que la capacidad se considera un factor de naturaleza estable, pues solemos creer que es así, que nuestra capacidad permanece estable a lo largo del tiempo, el esfuerzo es de naturaleza inestable, y, por otra parte, mientras que la dificultad de la tarea se considera de naturaleza estable, la suerte de naturaleza inestable. Y la tercera dimensión, la *dimensión controlable-incontrolable*, hace referencia al hecho de que determinados factores los consideramos bajo nuestro control, como el esfuerzo o la dificultad de la tarea, mientras que otros no, como la capacidad o la suerte. Como vemos, no debemos presuponer que el hecho de que un factor causal sea de dimensión interna, necesariamente sea controlable.

A su vez, las atribuciones causales frente a un resultado y sus características, según las dimensiones causales referidas, van a suponer una reacción afectiva ante el mismo, la cual diferirá si la atribución se realiza ante un resultado de éxito o uno de fracaso. En la Tabla 7 podemos ver el abanico de

posibilidades sobre dichas *reacciones afectivas* según la causa a la que se atribuye el resultado:

REACCIONES AFECTIVAS		
ATRIBUCIÓN CAUSAL	Ante un situación de éxito	Ante un situación de fracaso
Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de competencia, confianza en uno mismo, orgullo y satisfacción. ▪ Altas expectativas de éxito futuro. ▪ Responsabilidad ante el éxito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo, vergüenza. ▪ Bajas expectativas de éxito futuro. ▪ Responsabilidad ante el fracaso.
Esfuerzo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orgullo y satisfacción. ▪ Responsabilidad ante el éxito. ▪ Sentimientos de control. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culpabilidad. ▪ Responsabilidad ante el fracaso. ▪ Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro.
Suerte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa. ▪ Ausencia de responsabilidad ante el éxito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa. ▪ Ausencia de responsabilidad ante el fracaso.
Causas controladas por otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gratitud. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfado, ira, cólera.

Tabla 7: Atribuciones causales ante el éxito y ante el fracaso y reacciones afectivas.

Como podemos observar, la dimensión estable-inestable afectaría a las expectativas de éxito futuro, pues si atribuyen el éxito o el fracaso a una causa estable, como la capacidad, esperan que suceda lo mismo en el futuro, algo que no esperaría una persona si la atribución causal es hacia una causa inestable como la suerte, por ejemplo. Así, en palabras del propio Weiner (1986, p. 114), *“los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento”*.

Por su parte, las dimensiones interna-externa y controlable-incontrolable generan distintas reacciones afectivas que tienen claras influencias en la motivación. Así, la atribución a factores causales internos influyen en los sentimientos de autoestima, autovalía y de competencia, tanto para bien como

para mal, pero no los externos. Y el grado de influencia será mayor o menor según si, a lo que se atribuye el éxito y el fracaso, está o no bajo nuestro control. Así, mientras que el fracaso por falta de capacidad, factor interno incontrolable, genera vergüenza o pena, el fracaso por falta de esfuerzo, factor interno controlable, produce sentimiento de culpa. Pero también los factores causales controlables e incontrolables generan otro tipo de reacciones afectivas en los sujetos. Por ejemplo, si la atribución de un resultado se da por factores controlados por otros, como el profesor, que es un factor incontrolable para el propio individuo, las reacciones ante el éxito y ante el fracaso van a ser muy distintas (de gratitud y de enfado o ira, respectivamente). En cualquier caso, lo que sí se ve claro es que la percepción de control es vital a nivel motivacional (González Torres y Tourón, 1992).

En este contexto cabe destacar que lo realmente importante va a ser, tanto que un resultado concreto se le atribuya una causa determinada en un momento determinado, como la existencia de una tendencia más o menos generalizada de atribuciones causales (Alonso Tapia 1991). Así, podríamos referirnos a patrones atribucionales adaptativos, que favorecen la motivación, o desadaptativos, que la inhibirían (González Torres y Tourón, 1992).

Así, la motivación se vería incrementada en caso de atribuir el éxito a factores internos estables, como la capacidad, o a factores internos inestables controlables, como el esfuerzo, o de atribuir el fracaso a factores internos controlables, no haberse esforzado lo suficiente (lo que implica que, si lo hace en un futuro, el resultado puede ser positivo), o a factores externos incontrolables, como la dificultad de la tarea o la mala suerte (factores que le eximen de culpa en dicho fracaso). Por el contrario, la motivación se verá afectada negativamente si

los resultados positivos se atribuyen a estos factores externos incontrolables, como la suerte, o los negativos a factores internos estables, como la falta de capacidad. En estas situaciones, las expectativas futuras de éxito se ven mermadas, al tiempo que generan sentimientos negativos que, a su vez, influyen negativamente en la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994). De cara a solventar esta situación y mejorar la motivación de los alumnos, Weiner señala la necesidad de enseñarles a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo, factor interno inestable controlable, y al uso adecuado o inadecuado de estrategias de aprendizaje.

2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

En los últimos años hay numerosos autores que estudian cómo los alumnos se convierten en reguladores de su propio aprendizaje, construyendo sus propias herramientas cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Definiendo el aprendizaje autorregulado como *“el proceso a través del cual los estudiantes activan y mantienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas”* (Schunk y Zimmerman, 1994, p. 309), se entiende el carácter eminentemente constructivo y dirigido a metas. En este contexto, donde el estudiante debe establecer metas realistas y utilizar un amplio número de recursos, se comprende que *“la combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados”* (Paris y Byrnes, 1989, p. 169).

Tal y como hemos observado en el primer capítulo de este trabajo, distintas perspectivas teóricas comparten una misma definición de aprendizaje

autorregulado, entendiéndolo como aquel donde el alumno es un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, tanto a nivel metacognitivo, como motivacional y conductual. De esta definición se deriva el énfasis en una serie de condiciones personales como el sentido de autoeficacia, voluntad, compromiso y conciencia metacognitiva, al tiempo que la impulsividad, las bajas metas académicas, la baja autoeficacia, el escaso control y las conductas de evitación podrían asociarse a una menos eficiente autorregulación en el propio proceso de aprendizaje.

La perspectiva de estudio del aprendizaje autorregulado atendiendo a la necesidad de que los aprendices se perciban competentes, capaces de controlar su propio aprendizaje y de autodeterminar sus acciones y conectados afectivamente al ambiente en que se desarrollan (Connell, 1990; Deci y Ryan, 1985; Zimmerman, 1995), refleja la importancia del componente “humano” (Zimmerman, 1995) o “caliente” (García y Pintrich, 1994), olvidado durante mucho tiempo.

El aprendiz no sólo va a construir conocimientos en el proceso de aprendizaje, sino que también va a elaborar representaciones de cómo percibe la propia situación didáctica –si es estimuladora e interesante o abrumadora e inalcanzable-, y de cómo se percibe a sí mismo en el proceso de aprendizaje –competente, capaz e interesante en sus interrelaciones con profesores y compañeros, o todo lo contrario, incompetente, con pocos recursos y poco hábil en las interrelaciones con los demás-.

Así, tal y como ya hemos observado, el aprendizaje autorregulado está vinculado, en primer lugar, al establecimiento de metas y a una planificación para alcanzarlas, lo que implica, entre otros aspectos, una coordinación entre las distintas acciones a desarrollar y su dirección a unos fines, transformando, como

indica Lemos (1999), actividades segmentadas en acciones significativas. Por otra parte, la percepción del aprendiz sobre su propia competencia y eficacia es un elemento clave en la orientación de meta que adopte, así como en su nivel de motivación. Es por ello que Pintrich (1989) señala que las respuestas que el aprendiz dé, a si es capaz de hacer y de tener éxito ante una tarea, serán las que marquen su implicación motivacional, la calidad de su proceso de aprendizaje y el resultado alcanzado.

Además de la percepción de autoeficacia, el aprendizaje autorregulado remite al poder automotivador del autoconcepto en forma de posibles yoés. De tal modo que, además de observar la influencia de la percepción que se tenga del yo en un determinado momento de aprendizaje, el aprendizaje estará influido por el yo que se quiere llegar a ser o el yo que no se quiere llegar a ser. La imagen de uno mismo en el futuro, actuando como regulador de la conducta de cara a obtener un “yo futuro deseado”, evitar un “yo futuro temido” o cambiar un “yo presente negativo”, podría convertirse en un incentivo de cara a la consecución del objetivo deseado (González y Tourón, 1992) y podría explicar aspectos motivacionales como el esfuerzo, la persistencia ante las dificultades, la constancia o la elección de tareas (González Torres, 1997; Solé, 1993).

Desde esta perspectiva observamos al aprendiz como un todo, donde lo que hace y los resultados que obtiene no dependen en exclusiva de sus capacidades cognitivas, sino también de la imagen de sí mismo y de su interés e implicación en el proceso de aprendizaje. De hecho, el concepto de aprendizaje autorregulado toma en consideración tanto aspectos cognitivos y metacognitivos como aspectos de carácter afectivo-emocional, como las necesidades,

expectativas y metas del aprendiz, las cuales permiten hacer o no hacer lo que se espera que haga (Boekaerts, 1999).

De todas formas, y a pesar de los trabajos realizados, aún no se puede describir con exactitud el proceso de desarrollo del aprendizaje autorregulado ni disponemos de suficiente investigación para explicar porqué unos alumnos toman la responsabilidad de autorregular su propio aprendizaje y lo alcanzan, y otros fracasan en el intento (Boekaerts, 1996). Lo que sí conocemos es que, aquellos que autorregulan su propio aprendizaje, son conscientes cognitiva y motivacionalmente de lo que hacen y de lo que precisan hacer para lograr con éxito sus objetivos. Y, por otra parte, presentan un equilibrio positivo entre las creencias que tienen de sí mismos, la tarea o materia de estudio y las razones que explican su implicación.

Tomando en consideración las fases de la autorregulación, en el área motivacional el aprendiz autorregulado debería reunir una serie de “condiciones”. Así, al inicio de la actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería: (a) tener claro que el desarrollo de la tarea y sus resultados dependerán de sí mismo; (b) creer que posee suficiente capacidad para aplicar de manera eficaz sus conocimientos y destrezas en los nuevos aprendizajes; (c) creer que su implicación en los nuevos aprendizajes conllevará incentivos positivos; (d) tener cierto interés por el nuevo aprendizaje (percepción de valor, utilidad, importancia) y (e) establecer algún tipo de meta que oriente su proceso de estudio (ejemplo, mejorar sus propios conocimientos o destrezas).

En la fase de control, durante la cual se desarrollan los procesos de estudio, el aprendiz autorregulado debería mantener su creencia de ser suficientemente competente para desarrollar positivamente la actividad de

aprendizaje, percibir que sigue dependiendo de él alcanzar la meta de estudio y que progresa en la dirección adecuada hacia dicha meta establecida. Al finalizar una actividad de estudio, el aprendiz autorregulado debería mantener y/o optimizar sus creencias de autoeficacia, promover la dedicación futura de tiempo y esfuerzo a las actividades de estudio y potenciar el planteamiento de nuevas metas académicas.

De todas formas, este equilibrio entre creencias, razones y emociones o reacciones afectivas es difícil de determinar empíricamente, ya que depende, con bastante probabilidad, de la historia personal de cada sujeto. Así, habrá estudiantes que persistan en plantear metas desafiantes y en dedicar tiempo y esfuerzo en alcanzarlas a pesar de no percibir una autoeficacia muy positiva o no tener una percepción clara y motivadora de los progresos realizados en tareas de aprendizaje previas, mientras que otros pronto deciden no esforzarse o se plantean metas vinculadas a la evitación de su implicación académica.

Tal y como sugeríamos, la autorregulación debe entenderse en el contexto académico como una graduación en la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y debería estudiarse tanto en su vertiente cualitativa como en la cuantitativa, es decir, se deben establecer tanto las creencias, razones, emociones y procedimientos que sostiene el alumno, como su frecuencia y efectividad. El estudio en este sentido de la autorregulación motivacional podría facilitarnos no sólo el desarrollo de un marco teórico y otra forma de abordar la motivación académica, sino también que podría indicarnos pautas de actuación e intervención en el aula.

Desde este punto de vista, la motivación en el aula debe tender al desarrollo de la automotivación en la actividad de aprendizaje. En este sentido,

afirma Beltrán (1998, p.43), que *“mientras sigamos enfocando la cuestión de la motivación en el sentido de cómo ayudar al alumno, no encontraremos solución. El tema es que ayudemos al alumno a generar mecanismos de automotivación, pero para todo, para el estudio, para el rendimiento profesional, para su convivencia con los compañeros, es decir, que realmente lleguemos a un aprendizaje autorregulado, autónomo, a crear verdaderas personas, no sujetos pasivos o dependientes”*. Aún siendo tarea difícil y variable en función del nivel educativo del que hablemos, el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como los mecanismos de automotivación asociados, debieran ser un objetivo a conseguir a lo largo del proceso educativo.

A pesar de la relevancia de los recursos personales y asumiendo que la motivación es inherente al alumno, no a la tarea o al propio proceso de aprendizaje, la actuación del profesor en el aula mantiene una fuerte influencia sobre la motivación de los alumnos. Como indica Alonso Tapia (1995, pp. 182-183), *“el aprendizaje, y el grado en que los alumnos se interesan y se esfuerzan en aprender, es algo que se produce en un contexto. Los profesores, al definir objetivos de aprendizaje, presentar información, proponer tareas, responder a las demandas de los alumnos, evaluar el aprendizaje de éstos y ejercer el control y la autoridad, crean entornos de aprendizaje que afectan no sólo al aprendizaje, sino también a la motivación”*. Desde estos planteamientos, el proceso de enseñanza se convierte en un elemento fundamental en la explicación de la motivación para aprender siempre que se diriga a fomentar la confianza y las expectativas positivas, a evidenciar el valor de los aprendizajes y a ayudar a los alumnos a permanecer comprometidos con la tarea (Woolfolk, 1999).

**CAPÍTULO III: EL COMPONENTE DE VALOR DE LA
MOTIVACIÓN: LAS METAS ACADÉMICAS**

CAPÍTULO III.- EL COMPONENTE DE VALOR DE LA MOTIVACIÓN: LAS METAS ACADÉMICAS

Tal y como se ha señalado en el capítulo anterior, el constructo motivacional puede analizarse en componentes o dimensiones fundamentales: el componente motivacional de valor, el componente motivacional de expectativa y el componente afectivo de la motivación. En consonancia con los objetivos del trabajo, este capítulo trata de profundizar en el componente motivacional de valor, donde se integran los porqués que llevan a un individuo a comprometerse en la actividad, por tanto, se refiere a sus metas y sus creencias sobre la importancia e interés de las tareas académicas (Beltrán, 1998).

Habitualmente las teorías motivacionales mencionan la existencia de algún tipo de intención, meta o propósito en la conducta humana, y, además, existen coincidencias significativas en la conceptualización de la orientación a metas. Así, mientras que para Midgley, Kaplan y Middleton (2001, p. 77) las metas de logro son *“los objetivos e intenciones de una conducta que son percibidos o perseguidos en un contexto apropiado para mostrar competencia”*, Linnenbrink y Pintrich (2000, pp. 197-198) sostienen que *“la orientación general a metas representa un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación: (...) un sistema o esquema organizado de aproximación, implicación y evaluación de la propia conducta en un contexto de logro”, e “incluye un gran número de pensamientos sobre los objetivos, la competencia, el éxito, la capacidad, el esfuerzo, los errores y los criterios de evaluación”*.

En este trabajo asumimos que, efectivamente, los pensamientos y comportamientos se dirigen a unas metas y unos estándares, y éstos permiten regular y ajustar nuestra motivación y nuestras estrategias durante esas

actividades de aprendizaje, convirtiéndose en el punto de transacción entre la motivación y la cognición (Schutz, 1994). De este modo, las metas reflejan "*el deseo de desarrollar, conseguir y demostrar competencia en una actividad, y pueden influir en el modo en que los estudiantes se aproximan a sus tareas académicas y en las experiencias que viven*" (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998, p. 2).

A pesar de esta coincidencia, son múltiples las terminologías empleadas para referirse a las metas académicas: metas de aprendizaje versus metas de rendimiento, atención orientada a la tarea versus atención orientada al yo, orientación intrínseca versus orientación extrínseca, metas de dominio o maestría versus metas de ejecución y rendimiento; y de hecho, todavía no existe un consenso completo en relación al léxico propuesto. Sin embargo, a pesar de los diferentes matices que puede haber en las definiciones planteadas por los distintos autores, existen suficientes puntos en común que nos permiten tratar las distintas metas académicas de forma similar (Pintrich, 2000c; Valle y Cabanach, 1998). Además, la investigación llevada a cabo sugiere que aquellos estudiantes con una orientación motivacional que implique metas de dominio o aprendizaje y de desafío se implicarán en más actividad metacognitiva, en mayor uso de estrategias cognitivas y en una gestión más efectiva del esfuerzo (p.e. Ames y Archer, 1988; Dweck y Elliot, 1983; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris y Oka, 1986).

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LAS METAS DE LOGRO.

Desde las primeras conceptualizaciones de motivación de logro, los teóricos han incorporado explícitamente la dicotomía de aproximación-evitación

refiriéndose a sujetos que aspiran a lograr competencia y sujetos que tratan de evitar la incompetencia. Así, Lewin, Dembo, Festinger y Sears (1944) proponían el deseo de éxito y el deseo de evitar el fracaso como dos orientaciones motivacionales diferentes determinantes del comportamiento de aspiración. En la misma línea, McClelland (1951, p. 202) propone la existencia de “al menos dos tipos de motivación de logro, uno de los cuales parece estar orientado alrededor de la evitación del fracaso y el otro alrededor de la meta más positiva de alcanzar el éxito”. Por su parte, la formulación teórica de Atkinson (1957) trata de encuadrar matemáticamente el deseo de lograr el éxito y el deseo de evitar el fracaso, tanto desde una perspectiva motivacional como en términos de tendencia resultante de logro, constituyéndose en importantes determinantes del comportamiento de logro.

A finales de los setenta y principios de los ochenta, Carol Dweck, John Nicholls y sus colaboradores introducían la aproximación a metas de logro dentro del campo de la motivación (Dweck y Bempechat, 1983; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, 1989) a modo de razón para o propósito de la actividad relevante para la competencia. Inicialmente, estos teóricos de la meta de logro, en línea con las aportaciones de Lewin, McClelland y Atkinson, diferenciaron entre motivación de aproximación y de evitación en sus marcos teóricos (Elliot y Harackiewicz, 1996). En este marco, se definieron tres tipos de metas de logro (Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984b): una meta de *aprendizaje*, centrada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea –orientación de aproximación–; una meta de rendimiento o de implicación del yo, dirigida hacia el logro de juicios favorables respecto a la competencia –también una orientación de aproximación–; y una meta de rendimiento o de implicación del yo dirigida a evitar juicios desfavorables sobre la competencia –orientación de evitación–.

Estos modelos iniciales que usaban la distinción entre aproximación-avoidancia pronto fueron abandonados (Elliot y Harackiewicz, 1996), manteniéndose únicamente la dicotomía aprendizaje-rendimiento (Dweck, 1986). De hecho, los trabajos de Nicholls y colaboradores (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen y Lauer, 1989) parecen abandonar completamente la distinción aproximación-avoidancia, caracterizando a la ego-orientación y la orientación a la tarea como “dos formas de motivación de aproximación” (Nicholls et al., 1989, p. 188).

En la actualidad, la teoría de las metas constituye el enfoque predominante para analizar la motivación de logro, y la mayoría de los teóricos actuales proponen marcos de trabajo similares a los de los modelos revisados de Dweck y Nicholls. Así, y aunque se usan términos y definiciones alternativas (Ames, 1992a, 1992b; Ames y Ames, 1984; Covington y Beery, 1976; Dweck y Elliot, 1983; Jagacinski, 1992; Nicholls, 1984b, 1992; Wentzel, 1992), parece existir cierto consenso en señalar dos tipos fundamentales de metas de logro (Ames y Archer, 1988; Pintrich y Schunk, 1996). En este sentido, Ames y Archer (1987) sostienen que estos marcos teóricos de las metas de logro son conceptualmente lo suficientemente similares como para justificar la convergencia en la distinción entre metas de dominio (aprendizaje, dominio o implicación en la tarea) y metas de rendimiento (rendimiento, habilidad, implicación del yo o competitiva).

Desde una perspectiva unificadora, las metas académicas reflejarían el deseo de desarrollar, lograr o demostrar competencia en una actividad (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983) e influirían en cómo los estudiantes se aproximan a y experimentan su trabajo académico. Así, mientras que las metas de rendimiento establecerían estándares normativos y promoverían la demostración de habilidad en relación a los otros, las metas de dominio serían autorreferidas, se

centrarían en el desarrollo de habilidades y competencias en relación a las tareas y a la propia ejecución anterior.

A principios de los años noventa, Hayamizu y Weiner (1991) propusieron en su trabajo la existencia de una meta de aprendizaje y dos de rendimiento. Estos autores diferenciaron entre una meta de rendimiento que tenía que ver con el esfuerzo de los estudiantes por obtener la aprobación de padres y profesores, evitando su rechazo (metas de refuerzo social), y una meta vinculada al esfuerzo del estudiante por obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). Esta misma estructura, donde las metas académicas se constituyen por tres dimensiones, una meta de aprendizaje y dos de rendimiento – metas de refuerzo social y metas de logro-, también se ha encontrado en estudios desarrollados en nuestro país con alumnos entre 10 a 14 años (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995) y con sujetos universitarios (Núñez y González-Pienda, 1994; Piñeiro, 1998; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996).

De este modo, en primer lugar, comienza a profundizarse en la orientación al rendimiento diferenciando dos formas de regulación, una de aproximación, que incitaría al sujeto a moverse hacia situaciones finales positivas o deseadas, y otra de evitación, que impulsaría a los sujetos a huir de ciertos estados negativos o no deseados o a impedir que estos acontezcan. Se construye así un planteamiento teórico de tres metas académicas independientes entre sí: metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento y metas de aprendizaje.

Las metas de aproximación al rendimiento (performance – approach), focalizadas en el logro de la superioridad y competencia en relación a otros, sostendrían una vinculación positiva con el rendimiento académico y predecirían el

esfuerzo, la persistencia, el rendimiento en los exámenes y el procesamiento superficial de forma positiva (Elliot, McGregor y Gable, 1999). *Las metas de evitación del rendimiento (performance – avoidance)* se centran en la evitación del fracaso e incompetencia respecto a otros, evidenciaría relaciones negativas con el interés, el rendimiento y el procesamiento profundo y, probablemente, sostendría una vinculación positiva con un procesamiento mas superficial de la información (Elliot et al., 1999). *Las metas de aprendizaje*, que seguirían entendiéndose a modo de búsqueda y desarrollo de la competencia y del dominio de la tarea, guardarían una relación positiva con el interés, el esfuerzo, la persistencia y el procesamiento profundo (Elliot et al., 1999).

ORIENTACIÓN GENERAL	APROXIMACIÓN	EVITACIÓN
<i>APRENDIZAJE</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en dominar la tarea, en lograr aprendizaje, comprensión. ▪ Uso de criterios de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea (metas de aprendizaje, metas orientadas a la tarea). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en evitar los errores de comprensión, evitar no lograr aprendizaje o no dominar la tarea. ▪ Utilización de criterios como no hacer la tarea mal, no cometer errores, no equivocarse.
<i>RENDIMIENTO</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en sentirse superior, superar a los demás, ser el más listo, ser el mejor en una tarea en comparación a otros. ▪ Utilización de criterios normativos tales como conseguir las mejores notas o lo más altas posibles, ser el mejor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, metas de "autorrealce del ego", metas de habilidad relativa). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en evitar la inferioridad, no sentirse estúpido o idiota en comparación con otros. ▪ Utilización de criterios normativos para evitar tener las peores notas, ser el peor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, metas de orientación a la autoderrota del ego).

Tabla 8: Orientación a metas en sus tendencias de aproximación y evitación

En el 2000, desarrollando una analogía respecto a la dicotomía establecida para las metas de rendimiento, Pintrich sugiere el desarrollo de dos regulaciones, de aproximación y evitación, también para las metas de aprendizaje (Pintrich, 2000a, 2000b). De este modo, el autor plantea una matriz teórica de 2 X 2, que relaciona la orientación general, al aprendizaje o al rendimiento, con el estado, de aproximación o de evitación (véase Tabla 8). Tal y como puede observarse en la

Tabla 8, y como consecuencia de este desarrollo teórico, se incorporaría la posibilidad de un nuevo tipo de meta: las metas de evitación del aprendizaje, todavía hoy poco definida.

Las *metas de aprendizaje en su tendencia de evitación* estarían centradas en la evitación del “no dominio” o el “no aprendizaje o comprensión” de las tareas. Los estándares utilizados para ello reflejarían una preocupación por no hacerlo mal respecto a uno mismo o a la tarea. En un intento de ejemplificar esta orientación motivacional, se ha hecho referencia al estudiante perfeccionista que evita específicamente las equivocaciones, cometer errores o trabajar incorrectamente, lo que, probablemente, le llevará a afrontar las tareas de una manera peculiar y claramente diferenciada de otros perfiles motivacionales.

A pesar del atractivo de la sugerencia de Pintrich, y aún disponiendo de apoyo empírico que avala la diferenciación entre las regulaciones de aproximación y evitación de las metas de rendimiento, las metas de evitación del aprendizaje no disponen todavía de la suficiente clarificación teórica ni de apoyo empírico. En cualquier caso, en términos generales, Higgins (1997) considera que una vertiente de aproximación conduciría a los sujetos a moverse hacia estados finales positivos o deseados, a intentar promover que se produzcan, mientras que una vertiente de evitación o prevención los dirige a distanciarse de estados finales negativos o no deseados, con el fin de evitar que sucedan.

Por otra parte, los teóricos de la motivación han reexaminado el constructo de meta de rendimiento y están argumentando que este puede ser demasiado general, dando lugar a equívocos teóricos en sus características y componentes diferenciadores. De hecho, por ejemplo, Midgley, Maehr y sus colegas diferenciaron entre metas de rendimiento extrínsecas y metas de rendimiento

vinculadas a la capacidad (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Urdan, 1997). Una propuesta ampliada pero similar se observa en los trabajos de Wolters, Yu y Pintrich (1996).

Tomando en consideración esta dicotomía, podríamos diferenciar entre estudiantes orientados a metas extrínsecas de rendimiento, centrados en la obtención de recompensas externas (buenas calificaciones, aprobación de los padres,...) y en evitar sanciones o penalizaciones externas, y otros orientados hacia metas relativas a la capacidad, preocupados por la competencia definida por comparación social, es decir, preocupados en rendir más y en evitar parecer menos competentes que otros.

En el análisis de las metas de rendimiento, Elliot y colegas (Elliot, 1994; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harckiewicz, 1996) desarrollan una formulación teórica diferenciando entre metas de aproximación a la ejecución, donde los sujetos pueden estar motivados positivamente a rendir más que los demás y demostrar su competencia, y metas de evitación de la ejecución (Skaalvik, 1997), donde los sujetos pueden estar motivados negativamente e intenten evitar el fracaso.

Estas distinciones teóricas sobre el tipo de metas vinculadas al rendimiento dan lugar a ciertas confusiones. Así, mientras que las metas relativas a la capacidad y las metas de aproximación a la ejecución se asemejan, y tanto Elliot (1994) como Wolters et al. (1996) señalan la posibilidad de encontrar efectos positivos sobre la motivación y el rendimiento, las metas extrínsecas y las de evitación de la ejecución son considerablemente distintas, si bien ambos tipos podrían tener efectos menos positivos sobre la motivación y el rendimiento (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Wolters et al., 1996).

2. DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ADOPCIÓN DE METAS DE LOGRO

En cualquier caso, la investigación sí ha puesto de manifiesto que la orientación a metas podría estar determinada por las diferencias individuales y por distintas limitaciones situacionales (Ames, 1992b; Archer, 1994; Dweck, 1986). Así, variables como el autoconcepto o las experiencias previas del individuo podrían hacer percibir al sujeto como más adecuadas un tipo de metas que otras, dando lugar, consiguientemente, a distintas conductas, cogniciones y afectos (p.e. Ames, 1992a, 1992b; Covington, 1984a, 1984b; Covington y Omelich, 1984). De hecho, posiblemente los sujetos que desarrollan y mantienen percepciones positivas en torno a su capacidad informan de expectativas de rendimiento más altas, un mayor control sobre el aprendizaje y un mayor interés en el aprendizaje por razones intrínsecas (Covington, 1992; Harter y Connell, 1984).

Por su parte, Nicholls (1984a, 1984b) ha desarrollado un marco teórico que nos permite comprender las relaciones entre las orientaciones a metas de logro y las concepciones que sobre la capacidad sostienen los individuos. Concretamente, el autor se refiere a sujetos que consideran su inteligencia como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo, es decir, sujetos con una “concepción diferenciada de la inteligencia”, y a individuos que consideran la inteligencia como un rasgo modificable en función de su esfuerzo, por tanto, con una “concepción menos diferenciada de la inteligencia”. Desde esta perspectiva, las creencias de que un mayor esfuerzo supone menor capacidad, y viceversa, y las creencias de que cuanto mayor sea el esfuerzo, mejor será el aprendizaje y, con ello, mayor la capacidad, guiarían la elección de metas en contextos de logro (Meece, 1994).

Así, una “concepción menos diferenciada de la inteligencia”, donde la capacidad puede optimizarse con la inversión de esfuerzo, podría asociarse a las metas de dominio o aprendizaje (Dweck y Bempechet, 1983; Dweck y Legget, 1988; Nicholls y Miller, 1984), ya que los sujetos con una concepción incremental de la capacidad preferirán tareas más difíciles, nuevas y desafiantes de las que puedan aprender (Dweck y Bempechet, 1983). Mientras, sostener una “concepción más diferenciada de la inteligencia” podría asociarse, en mayor medida, a la adopción de metas centradas en el yo, dirigidas a la defensa de la propia competencia frente a los demás y/o a obtener juicios favorables respecto a la capacidad (Cabanach, 1996; Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; González Torres, 1997; González y Tourón, 1992). La orientación al yo podría así caracterizarse por la preocupación por la capacidad, por el grado en que se observa el éxito dependiente de la capacidad (Nicholls, 1989) y por la creencia de que un mayor esfuerzo implica una menor habilidad (Jagacinski y Nicholls, 1984).

Es conveniente en este punto resaltar también la convergencia existente entre las metas adoptadas por el individuo y las creencias sobre las causas del éxito académico (Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls, Cobb, Wood, Yackel y Patashnick, 1989; Thorkildsen, 1988). De hecho, para los estudiantes, el éxito puede significar poner de manifiesto su superioridad, agrandar al profesor y/o comprender un tema, así que, para comprender cómo el estudiante alcanza el éxito, debemos atender a cómo se define éste (Nicholls, 1992).

La investigación sobre orientaciones a metas ha mostrado que los alumnos elaboran atribuciones más adaptativas bajo condiciones individuales, autorreferidas y de dominio, que bajo condiciones de competitividad (Ames, 1984;

Ames y Archer, 1988; Elliot y Dweck, 1988). Concretamente, Elliot y Dweck (1988) sugieren que los estudiantes que adoptan metas de rendimiento desarrollan, normalmente, respuestas menos adaptativas frente el fracaso cuando muestran falta de confianza para obtener juicios positivos sobre ellos mismos. Por ello, es posible que las metas de rendimiento estén relacionadas con comportamientos que debilitan el aprendizaje, especialmente cuando estos se asocian a creencias autorreferidas que puedan influenciar en el nivel en que estas metas se persiguen y se logran (Wentzel, 1992).

3. CONSECUENCIAS DE LA ORIENTACIÓN A METAS DE LOGRO

Todas las teorías motivacionales establecen algún tipo de meta, propósito o intencionalidad al comportamiento humano. Como señala Wentzel (1992), se establece, como presupuesto básico, que las personas establecen metas por sí mismas, y que estas pueden ser unos potentes motivadores del comportamiento. Y desde la perspectiva cognitiva de las teorías de la motivación, se asume que las metas son representaciones cognitivas de los diferentes propósitos que los alumnos adoptan en distintas situaciones de logro (Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Legget, 1988; Ford y Nicholls, 1991; Pintrich y Schrauben, 1992). Como señalan diferentes investigadores, los diferentes tipos de metas que persiguen los alumnos son importantes porque van a elicitar patrones motivacionales cualitativamente distintos que contribuyen a la autorregulación deliberada de las tareas académicas (Ames y Archer, 1988; Bandura, 1986, 1991; Biggs, 1985; Dweck, 1986, 1991; Elliot y Dweck, 1988; Pintrich y Schrauben, 1992). Siguiendo la revisión que Ames (1992a) realiza sobre metas académicas, vemos que destaca considerables evidencias de los efectos beneficiosos de las metas de dominio frente a las de

rendimiento en un amplio rango de variables educativas relevantes, como son, por ejemplo, optar por tareas desafiantes (Ames y Archer, 1988), mostrar una mayor implicación en los procesos de aprendizaje (Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989) o usar estrategias de estudio efectivas (Nolen y Haladyna, 1990). Por otra parte, hay evidencias que sugieren que los estudiantes que optan por metas de rendimiento tienden a evitar el desafío, usar estrategias de aprendizaje superficiales y minimizar el esfuerzo y a tener dificultades en la resolución de problemas (Graham y Golan, 1991; Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich, 1989; Utman, 1997).

Los estudiantes que sostienen una meta de dominio (Ames y Archer, 1988), de incentivo en la tarea (Maehr y Braskamp, 1986), implicación en la tarea o meta de aprendizaje (Elliot y Dweck, 1988), quieren desarrollar su competencia sobre una tarea o incrementar su comprensión de una materia, anticipando que este fin se logrará mediante el trabajo duro. Es decir, la orientación a metas de dominio ha sido asociada al deseo de mejorar en la comprensión de un tópico (Ames y Archer, 1987), a la elección de tareas difíciles más que de tareas fáciles (Ames y Archer, 1988; Elliot y Dweck, 1988), centrada en atribuciones de esfuerzo más que de habilidad (Ames y Archer, 1988; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985) y al uso de estrategias de aprendizaje más efectivas (Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Nolen, 1988).

Los alumnos que sostienen una meta de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Elliot y Dweck, 1988), de aliciente/incentivo al yo (Maehr y Braskamp, 1986) o de implicación del yo (Nicholls et al., 1985), están preocupados, sobre todo, por demostrar su capacidad (u ocultar una falta percibida de esta) para rendir por encima de otros, particularmente si el éxito se logra con poco esfuerzo, tienen

tendencia a evitar tareas desafiantes (Elliot y Dweck, 1988), con sentimientos negativos como la deshonra o la vergüenza tras bajo rendimiento (Elliot y Dweck, 1988; Jagacinski y Nicholls, 1987), y suelen usar estrategias de aprendizaje “superficiales” vinculadas al aprendizaje mecánico o repetitivo (Meece et al., 1988). Además, la propensión a estas actitudes y comportamientos no adaptativos es más pronunciada en estudiantes que sienten una falta de capacidad (Dweck, 1986). Esta orientación al rendimiento está centrada en demostrar la competencia frente a otros, por ello, el miedo a parecer incompetentes impulsa a los estudiantes a ocultar su incompetencia a corto plazo y a no hacer mucho por incrementar el aprendizaje a largo plazo. Covington (1984a, 1984b) se refiere a este hecho como la protección del alumno de su sentido de autovalor.

Esta diferenciación entre metas de dominio y de rendimiento, aún teniendo su valor como aproximación teórica al tema de las metas académicas, no implica que no existan diversas razones para considerar las metas de rendimiento relativamente adaptativas en el contexto académico (Harackiewicz et al., 1998). Así, por ejemplo, en un estudio de Bouffard, Vezeau y Bordeleau (1998), con resultados similares a los obtenidos por Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995) y por Wolters et al., (1996), se ha encontrado que, en estudiantes de educación superior, las metas de rendimiento estaban relacionadas con la autorregulación y el rendimiento académico. Las evidencias de los efectos positivos de las metas de rendimiento en algunos contextos (Urda, 1997) nos remiten a un análisis pormenorizado de este constructo.

3.1.- METAS DE LOGRO Y PATRONES MOTIVACIONALES.

Las metas adoptadas por los individuos tienen una importancia teórica fundamental en la explicación de los patrones motivacionales de su comportamiento (Pervin, 1982), sugiriendo la investigación que patrones positivos o negativos de la cognición y el afecto en una actividad de logro podrían ser elicitados por diferentes metas (Ames y Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984b, 1989). En este sentido, Dweck (1986) sugiere la diferenciación entre un patrón adaptativo (*mastery oriented*) y uno desadaptativo (*helpless*), hipotetizando la adopción de metas como meta de dominio en el primer caso y metas de rendimiento en el segundo. De este modo, podríamos asumir que los patrones más adaptativos se asociarían a quienes buscan incrementar la competencia adquiriendo nuevos aprendizajes (meta de aprendizaje), mientras que patrones más desadaptativos podrían asociarse a quienes tratan de demostrar a los demás su competencia (meta de rendimiento) (González Torres, 1997; González Torres y Tourón, 1992; Núñez y González-Pumariega, 1996).

Esta diferenciación entre patrones motivacionales se ha intentado definir en términos de ciertos procesos cognitivos y afectivos en numerosas investigaciones (Brophy, 1983; Covington, 1984b; Covington y Beery, 1976; Dweck, 1986; Nicholls, 1984b). Así, un patrón motivacional adaptativo implicaría: (a) una creencia en la covariación entre el esfuerzo y el resultado; (b) la confianza en que la capacidad de uno puede mejorar; (c) un sentimiento de satisfacción cuando se aplica un esfuerzo ante tareas difíciles y cuando ese esfuerzo lleva al éxito personal; (d) una preferencia por tareas desafiantes y; (e) el uso de estrategias efectivas ante la tarea (Dweck, 1986). Mientras, un patrón motivacional desadaptativo se evidenciaría cuando los sujetos muestran una ineficaz cognición

de la tarea y autoevaluaciones negativas frente las dificultades (Dweck y Repucci, 1973). Según Covington (1984b), este patrón motivacional negativo se derivaría del énfasis excesivo sobre la capacidad y el rendimiento, las comparaciones sociales y competitivas, y unas expectativas poco realistas que amenazan el autovalor del sujeto. En este sentido, son importantes las investigaciones que sugieren que la comparación social puede ser uno de los factores más relevantes a la hora de explicar ese patrón motivacional negativo (p. e. Ames y Ames, 1984; Covington y Omelich, 1984; Nicholls, 1989).

Partiendo de una hipótesis más compleja, se ha sugerido también que la competencia percibida sería un moderador crucial de los efectos de las metas de logro (Elliot y Dweck, 1988). Sin embargo, aunque se pueden sugerir efectos negativos de la orientación a metas de rendimiento cuando la autoeficacia percibida es baja (Dweck y Leggett, 1988), los efectos de negativos de esta orientación motivacional son menos importantes cuando la competencia percibida y el rendimiento son buenos (Butler, 1992; Covington y Omelich, 1984; Elliot y Dweck, 1988), e, incluso, estudios recientes no han encontrado evidencias sobre este papel moderador de la competencia percibida en el contexto de las metas de rendimiento (Elliot y Church, 1997; Kaplan y Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

Por otra parte, disponemos de trabajos que han encontrado efectos nulos de las metas de rendimiento sobre diferentes medidas de aprendizaje (Kaplan y Midgley, 1997; Pintrich y García, 1991), y de trabajos que evidencian efectos positivos de esta orientación sobre medidas de compromiso cognitivo, estrategias adaptativas de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico (Archer, 1994; Bouffard et al., 1995; Meece et al., 1988; Midgley et al., 1996; Roeser,

Midgley y Urdan, 1996; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997; Wolters et al., 1996). Todos estos resultados nos sugieren que las metas de rendimiento no siempre tienen efectos negativos, incluso para sujetos de baja capacidad percibida, lo que invita a realizar un mayor estudio empírico y teórico de las metas de rendimiento (Utman, 1997), no asignándoles prematuramente conclusiones firmes sobre sus efectos negativos y desadaptativos.

No obstante, si bien las investigaciones basadas en los modelos más clásicos o normativos de la orientación a metas demostraban los beneficios de las metas de aprendizaje y los perjuicios de las metas de rendimiento, recientes investigaciones amplían este modelo simple y dicotómico y contemplan la posibilidad de abordar el estudio de las metas de una manera menos excluyente y más integradora, compleja y realista.

De hecho, Wentzel (1991), en los años noventa, consideraba que un elevado nivel de motivación intrínseca no siempre es el estado más adecuado para tener éxito, ya que el excesivo desinterés por las calificaciones y por los objetivos del curso podría acarrear problemas académicos. Además, disiente de la postura que confronta las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento al aludir a la baja probabilidad de obtener juicios positivos de capacidad sin lograr algún grado de maestría en la tarea. Por otra parte, Heyman y Dweck (1992) advierten de la necesidad de reinterpretar anteriores resultados, abogando por la coordinación de distintos tipos de metas e indicando que es igual de peligroso y desadaptativo que los estudiantes tengan una visión utilitaria del aprendizaje, como que se involucren sólo en aquello que les interesa.

Tomando en consideración aportaciones de este tipo, a finales de la década de los noventa, por una parte, se abandona la postura dicotómica para el

estudio de las metas académicas y se propone un nuevo marco tridimensional (Elliot, 1997, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996), y, por otra parte, se adopta una perspectiva de estudio de múltiples metas.

4. MÚLTIPLES METAS: PERFILES MOTIVACIONALES DE LOS ESTUDIANTES

A partir de un buen número de trabajos que daban cuenta de los efectos positivos de las metas de rendimiento, comenzaron a desarrollarse trabajos con el objeto de identificar en qué condiciones se producían dichos efectos y de evaluarlos al margen de las metas de dominio, dado que los efectos positivos de estas no implicaban necesariamente efectos negativos de las metas de rendimiento (Harackiewicz et al., 1998).

El reconocimiento de que las metas de rendimiento puedan ser independientes de las metas de dominio requirió una evaluación tanto de sus efectos independientes como de su funcionamiento junto a metas de dominio y a otros factores situacionales y personales. Así, diferentes investigaciones parecen confirmar la posibilidad de múltiples metas (Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Piñeiro, 1998; Valle et al., 1997) o, incluso, que el estudiante de éxito optará por ambos tipos de metas, caracterizándose por su capacidad de coordinarlas en las diferentes situaciones de logro (Wentzel, 1991). Lo que parece claro es que, aunque en la mayoría de los estudios se hayan comparado habitualmente estudiantes con altas metas de aprendizaje con aquellos que mostraban altas metas de rendimiento, estos dos tipos de metas no se pueden considerar como extremos opuestos de un continuo (Archer, 1994; Bouffard et al.,

1995; Bouffard et al., 1998; Fox, Goudas, Biddle, Duda y Armstrong, 1994; Jagacinski, 1992; Wolters et al., 1996).

Estas evidencias sugieren, por tanto, que las metas de rendimiento y de dominio son relativamente independientes, por lo que los alumnos pueden optar por elegir una de ellas de forma dominante, elegir los dos tipos o ninguna de ellas. Desde esta perspectiva, cabe asumir la posibilidad de que los estudiantes adopten múltiples metas, lo que requerirá el desarrollo de investigación que trate sobre los efectos simultáneos de ambos tipos de metas y una valoración del papel de su interacción sobre la motivación y el rendimiento del estudiante.

A este respecto, algunos investigadores señalan que los niveles óptimos de compromiso cognitivo y rendimiento están asociados a un patrón de altas metas de dominio junto a bajos niveles de metas de rendimiento (Meece y Holt, 1993; Pintrich, 1989; Pintrich y Garcia, 1991). Sin embargo, otros trabajos han encontrado que aquellos estudiantes que sostienen metas de dominio y metas de rendimiento mostrarían mejores niveles de autorregulación y más altas calificaciones que los estudiantes que optan por una única meta o por ninguna (Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991), lo que sugiere que las metas de rendimiento y de dominio pueden interactuar de forma positiva para promover patrones motivacionales adaptativos.

Asumiendo, generalmente, la dicotomía presentada para la orientación al rendimiento, en los años noventa un buen número de trabajos empíricos desarrollados con análisis de conglomerados coinciden en demostrar que los estudiantes pueden sostener múltiples razones en su compromiso con el aprendizaje (Bouffard et al., 1995; Cabanach et al., 1999; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000c; Rodríguez et al., 2001; Seifert, 1995; Valle et al., 1997; Wentzel,

1999, 2000). Desde la perspectiva de las múltiples metas, el éxito académico podría incrementar si, además de metas de aprendizaje, se adoptan también, por ejemplo, metas de rendimiento, donde se busca obtener buenas notas o ciertas formas de reconocimiento social, o si se busca ser socialmente competente, o si se persiguen metas relacionadas con la responsabilidad social.

Intentar rendir más que los demás no es necesariamente inconsistente con intentar dominar las tareas, por lo que los estudiantes podrían adoptar ambos tipos de metas en diferentes grados (Anderman y Maehr, 1994; Meece y Holt, 1993; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989). Esto se ha observado en estudios correlacionales donde se medían ambos tipos de metas con escalas separadas, en los cuales los alumnos optaban por metas de aprendizaje y rendimiento en una materia concreta, y donde se encontró que, esencialmente, ambas no correlacionaban (p.e. Ames y Archer, 1988; Miller et al., 1993; Nicholls et al., 1989) o que lo hacían positivamente (p.e. Archer, 1994; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997; Meece et al., 1988; Roeser et al., 1996).

Abordando el estudio de las metas de logro desde la perspectiva de las múltiples metas, Pintrich y Garcia (1991) encontraron que el perfil motivacional de altas metas de aprendizaje y de rendimiento estaría integrado por estudiantes con una mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo que en el caso de alumnos con un perfil motivacional caracterizado por bajas metas de aprendizaje y de rendimiento, y siendo el uso de dichas estrategias de procesamiento profundo, por parte de dichos alumnos con altas metas de dominio y de rendimiento, similar a los del perfil de altas metas de dominio. Meece (1994) constató, incluso, que los estudiantes con altas metas de dominio y de rendimiento mostraban niveles de autoeficacia más altos que los estudiantes con altas metas de dominio.

Desde la perspectiva de las múltiples metas, se ha puesto de manifiesto también la necesidad de cierta habilidad de coordinación por parte del sujeto entre su motivación y su actuación competente de cara a la consecución de la meta perseguida. Consiguientemente, esta opción de múltiples metas permitiría comprender, con su estudio, el ajuste que se debe producir entre el sujeto y el entorno.

Así, desde esta perspectiva de las múltiples metas, la habilidad para coordinar diferentes metas en una determinada situación y diferentes metas a lo largo del tiempo podría explicar y promover el compromiso académico. De hecho, Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000) consideran que cada tipo de meta podría relacionarse con diferentes indicadores de éxito, o sea, bien el interés o bien el rendimiento, lo que vendría a corroborar que la orientación simultánea hacia el aprendizaje y el rendimiento podría asociarse a los mejores resultados en contextos de logro.

A este respecto, Barron y Harackiewicz (2000) proponen cuatro hipótesis para explicar las ventajas de adoptar múltiples metas: aditiva, interactiva, especializada y selectiva, las cuales podrían explicar las ventajas de adoptar múltiples metas.

En la *hipótesis aditiva* los dos tipos de metas, de aprendizaje y de rendimiento, se combinan, pero cada una tiene efectos beneficiosos para ciertos resultados. En la *hipótesis interactiva*, perseguir ambos tipos de metas resulta más adaptativo para un determinado resultado que adoptar exclusivamente un tipo. En la *hipótesis especializada*, surgen unos efectos únicos a lo largo de múltiples resultados para ambos tipos de metas. Y en la *hipótesis selectiva*, las

consecuencias o efectos de las metas dependen de si coinciden o no con las metas del contexto.

Los autores entienden que la hipótesis selectiva es la que concita mayores apoyos experimentales, puesto que cada una de las metas promueve y afecta a distintos resultados. Las metas de aprendizaje tienen un efecto positivo sobre el interés, el valor de la tarea y el disfrute con ella, mientras que las metas de rendimiento predicen y contribuyen a la obtención de buenas notas. Por tanto, un estudiante que persiga ambos tipos de metas, podrá adoptar por la que considere más adecuada dependiendo de la situación (Barron y Harackiewicz, 2000, 2001; Harackiewicz et al., 2000; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002).

A la luz de los resultados arrojados por diferentes estudios, cabe pues la posibilidad de que no se adopte exclusivamente una meta, sino que se persigan múltiples metas en función del individuo, de la tarea, de la situación y del contexto. Así, algunos estudiantes pueden estar globalmente más orientados al aprendizaje y, en consecuencia, demostrar una mayor estabilidad y consistencia intraindividual en las metas de aprendizaje, mientras que otros pueden estar específicamente orientados hacia cualquier tipo de meta, de aprendizaje o de rendimiento, dependiendo del contexto, por lo que muestran una menor estabilidad intraindividual y una mayor sensibilidad situacional en la elección de sus metas (Rodríguez et al., 2001).

Finalmente, la orientación hacia unas u otras metas por parte de los sujetos no conlleva que no puedan estar condicionados o no puedan seguir, en otras ocasiones, otro tipo distinto (Pintrich, 2000b). Lo que quiere decir esta orientación hacia una u otra perspectiva o dimensión es que un sujeto tiene más sensibilidad intraindividual para unas metas que para otras y que tiene más o menos

sensibilidad contextual y situacional. Es decir, un sujeto puede estar más orientado a metas de aprendizaje, con lo cual muestra mayor sensibilidad y consistencia intraindividual a este tipo de metas, o puede orientarse hacia metas de aprendizaje o de rendimiento en función del contexto, con lo que implica menor sensibilidad intraindividual pero mayor sensibilidad situacional (Rodríguez et al., 2001).

**CAPÍTULO IV: ESTRATEGIAS DE
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

CAPÍTULO IV. ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Con el paso del modelo cognitivo de adquisición de conocimientos al de construcción de conocimientos, tiene lugar un cambio relevante en la concepción del rol que desempeña el sujeto que aprende. Desde la perspectiva constructivista, el aprendiz pasa a ser parte activa en su propio proceso de aprendizaje, adoptando diversas estrategias que le permitan desarrollar esta función.

Este nuevo papel activo del estudiante, en un entorno de saturación informativa y de descentralización y diversificación del conocimiento, pone de relieve la necesidad de adoptar diferentes estrategias que permitan abordar la información como paso ineludible para construir conocimiento. Sin embargo, al margen de definir y estudiar las estrategias que van a promover la construcción de propio conocimiento a partir de la información dada, se asume la necesidad de desarrollar una capacidad estratégica para regular su propio proceso de aprendizaje, manejando y controlando el proceso en sí mismo. En este sentido, la investigación sugiere que tanto las estrategias cognitivas como aquellas más metacognitivas son piezas relevantes para la comprensión y el desarrollo de un aprendizaje autorregulado y son altamente predictivas del éxito académico (p.e., Pintrich y DeGroot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994; o Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988).

Entender el aprendizaje como un proceso cíclico y multifacético, resultado de múltiples interrelaciones de factores personales, comportamentales y ambientales (Bandura, 1986, 1997; Zimmerman, 1994), nos ha permitido diferenciar teóricamente y estudiar la autorregulación del aprendizaje en función

del área y la fase de autorregulación (véase figura 1, p. 26). Siguiendo este mismo esquema organizativo diferenciaremos: (a) estrategias genéricamente dirigidas a la gestión personal del propio proceso de aprendizaje, vinculadas a las distintas fases de la autorregulación; (b) estrategias dirigidas al procesamiento de la información de estudio, vinculadas al área cognitiva de la autorregulación, (c) estrategias motivacionales y (d) estrategias de gestión de recursos asociadas al área contextual de la autorregulación.

1.- ESTRATEGIAS PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE.

Boekaerts (1995) considera que los alumnos que pueden regular su propio aprendizaje son aquellos que tienen la capacidad de controlar las distintas dimensiones del proceso de aprendizaje, siendo sensibles al contexto en el que este tiene lugar. Partiendo de la diferenciación de tres procesos vinculados al aprendizaje independiente –observación, evaluación y reacción–, podemos considerar un conjunto de destrezas o habilidades autorreguladoras altamente determinantes del rendimiento académico (véase Pintrich y DeGroot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986, 1988). Así, la mayoría de los modelos de autorregulación del aprendizaje señalan tres tipos generales de estrategias para autorregular el aprendizaje: planificación, supervisión y regulación (Corno, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Garcia, 1991; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

La planificación hace referencia a la habilidad de establecer metas de aprendizaje y, en función de dichas metas, diseñar un plan de acción, manejando estas estrategias tanto los pensamientos relativos a la tarea que se aborda como

las creencias motivacionales que el aprendiz desarrolla. Actividades como leer por encima la información antes de su estudio, hacerse preguntas antes de la lectura o detenerse a analizar las tareas-problemas, ayudan a planificar el uso de las estrategias de aprendizaje, a activar o priorizar los aspectos relevantes del conocimiento previo y a organizar y a comprender el material mucho más fácilmente. Algunos estudios indican que parece que aquellos estudiantes que utilizan estas actividades de planificación rinden mejor que los que no lo hacen (McKeachie, Pintrich y Lin, 1995; Pressley, 1986).

Tomando como referencia los trabajos, entre otros, de Corno (1995) o Kuhl (1994, 2000), podemos referirnos a diferentes estrategias vinculadas al control volitivo. De este modo podemos diferenciar entre estrategias de control de la atención, como la codificación y el procesamiento de la información, estrategias de control de diferentes aspectos afectivos de la tarea, como la preocupación y la ansiedad, que son potencialmente debilitadores, y de control sobre las expectativas ante la tarea (incentivos, atribución y autorrefuerzo, autoinstrucciones). Estas estrategias tienen un carácter más interno o encubierto en relación, por ejemplo, a las estrategias dirigidas a atender a la tarea (cómo hacerla y cuándo terminarla), al entorno (dónde realizar la tarea) o estrategias que implican el control de la situación para que los demás no nos alejen de nuestra meta o para usarlos como recurso en su consecución (Corno, 1995)

A pesar de sus correlaciones, en la fase de control pueden diferenciarse teóricamente estrategias de supervisión y estrategias de revisión, que se caracterizarían por posibilitar al estudiante detectar los desajustes y controlar sus procesos de aprendizaje y estudio –supervisión–, asignando aquellos recursos

motivacionales, cognitivos y comportamentales pertinentes para alcanzar las propias metas establecidas de antemano –revisión–.

La supervisión, puede definirse como “la atención deliberada a determinados aspectos del comportamiento de uno” (Schunk, 1991, p. 267) y, en el ámbito académico, hace referencia a los esfuerzos del estudiante por observarse a medida que evalúa la información sobre los procesos y acciones personales específicas que afectan a su aprendizaje y rendimiento. La supervisión se considera un “*proceso ejecutivo, que activa y desactiva otros procesos*” (Pressley y Ghatala, 1990, p.19), pues permite al estudiante valorar su progreso y realizar los cambios pertinentes para asegurarse el logro de las metas propuestas (Bandura, 1986; Corno, 1989).

Algunas actividades que se incluyen dentro de esta estrategia de supervisión son, por ejemplo, mantener la atención mientras se lee un texto o se escucha una conferencia, o comprobar la comprensión durante la lectura haciéndose preguntas a uno mismo sobre el material (Roces y González Torres, 1998), elaborar diagramas del material que se está estudiando, sobre todo si están implicadas relaciones de organización espacial o de causalidad (Van Meter, 2001), o formular preguntas antes de la lección que se responderán según se vaya abordando el material (Dole, Duffi, Roehler y Pearson, 1991; Haller, Child y Walberg, 1988; King, 1992; Rosenshine, Meister y Chapman, 1996). Por tanto, son actividades que dirigen la atención del estudiante a una cantidad limitada y pertinente de información, permiten supervisar el proceso detectando las fuentes de confusión o ineficacia y, consecuentemente, les permiten discriminar entre actuaciones efectivas y no efectivas (Bandura, 1986; Corno, 1989) y, de este modo, la supervisión se convierte en un proceso clave en el aprendizaje

autorregulado (Corno, 1986; Corno y Mandinach, 1983; Mace y Kratochwill, 1988; Nelson, 1977; Shapiro, 1984).

Como señalan Pressley y Ghatala (1990), los estudiantes pueden determinar la efectividad de una determinada estrategia cognitiva contrastando los dos criterios siguientes: uno, analizar en qué medida dicha estrategia les permite progresar hacia la meta establecida y, dos, cuánto tiempo y esfuerzo les exige la misma. Consiguientemente, la supervisión activaría la conciencia metacognitiva del estudiante acerca de diversos aspectos de sí mismo, de la tarea y del contexto durante el proceso de aprendizaje.

Por su parte, las estrategias de revisión hacen referencia al control del pensamiento, la motivación y el afecto que el estudiante tiene según realiza las tareas académicas, así como a la gestión del tiempo, el esfuerzo y otros aspectos del contexto de dichas tareas. Algunas actividades de revisión serían, por ejemplo, releer una porción del texto que no nos ha quedado clara, reducir el ritmo de lectura en un pasaje de texto más complicado o menos familiar, revisar parte de los apuntes que no hemos comprendido bien o mirar exámenes previos. Como vemos a partir de estas actividades señaladas, las estrategias de revisión pueden ser difíciles de diferenciar de las de supervisión, pero, tal como señalan Pintrich, Wolters y Baxter (2000), en el marco instruccional es importante su diferenciación.

Además de fomentar el pensamiento reflexivo (Bandura, 1986), el óptimo empleo de las estrategias de revisión va a mejorar la gestión de recursos personales y el uso del tiempo de estudio que hace el estudiante (Zimmerman, Greenberg y Weinstein, 1994). De hecho, la revisión puede convertirse en un proceso clave para una mejor organización del tiempo disponible, unas autoevaluaciones más adecuadas, una planificación más efectiva y el

establecimiento de nuevas metas en el aprendizaje (Lan, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994).

Finalmente, la valoración supone la reflexión sobre el proceso seguido para estudiar y aprender, reflexión ésta que permitirá decidir en el futuro sobre los mejores procedimientos para lograr nuevos objetivos. La valoración implica el desarrollo de juicios sobre su ejecución en la tarea, atribuciones sobre las causas del éxito o el fracaso, análisis de las reacciones afectivas experimentadas como consecuencia de dicho éxito o fracaso, selección del comportamiento futuro y evaluaciones generales sobre la tarea –resultados obtenidos y mejoras a realizar– y el ambiente de clase. Por tanto, las estrategias de valoración o regulación son estrategias que permiten valorar el proceso desarrollado durante las distintas experiencias de aprendizaje y decidir acerca de la posibilidad de emplear los distintos procedimientos seguidos para alcanzar metas similares en el futuro (Weinstein, 1988).

Tal y como hemos tratado de poner de manifiesto, en el estudio del aprendizaje autorregulado puede no resultar tan relevante constatar el conocimiento conceptual o procedimental del que dispone el estudiante, como saber si detecta el valor y utilidad de los diferentes recursos existentes a su disposición durante el aprendizaje y si, autónomamente, los autoinicia y controla su pertinencia. En último término, desde esta perspectiva, el aprendizaje implica la puesta en marcha de diferentes recursos antes, durante y después de la realización de una tarea, tal y como señalan Rocés y González Torres (1998).

2. ESTRATEGIAS DIRIGIDAS A OPTIMIZAR EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE ESTUDIO.

A pesar de que conocer y disponer de herramientas que faciliten el procesamiento informativo no garantiza su uso eficiente, no es menos cierto que no conocer y no disponer de estas herramientas para manejar la información haría inviable el aprendizaje académico intencional. Las estrategias cognitivas, o estrategias dirigidas al procesamiento de la información de estudio, hacen referencia a las distintas herramientas y métodos que los sujetos pueden usar para regular sus aprendizajes y cuya finalidad es la de desarrollar las habilidades cognitivas (Beltrán, 1995). Concretamente, las estrategias de selección, repetición, organización y elaboración (véase Beltrán, 1996) se dirigen a posibilitar y/u optimizar la codificación, el almacenamiento, la retención y la recuperación de la información (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007) y, por lo tanto, se relacionan con el rendimiento académico en el aula (McKeachie, Pintrich y Lin, 1985; Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986).

Las *estrategias de selección* (Hernández y García, 1991), también llamadas de *especialización o atencionales* (Román y Gallego, 1994), son herramientas que permiten al estudiante identificar y separar la información relevante de la irrelevante, redundante o confusa, con la finalidad de facilitar su procesamiento. La estrategia de selección permite la simplificación o reducción de la información en beneficio de la comprensión.

La selección conlleva dos tipos de procesos, uno de análisis, para relacionar y comparar las distintas ideas que aparecen en el texto, y otro de síntesis, para permitir diferenciar lo importante de lo trivial. Por tanto, estas

estrategias se van a fundamentar en la habilidad para reconocer cómo se relaciona y jerarquiza la información a aprender con el fin de seleccionar aquella que resulte relevante para una tarea concreta. Técnicas como el vistazo inicial, el subrayado o la selección de ideas principales contribuyen a desarrollar la estrategia de selección (Beltrán, 1993, 1996).

Las *estrategias de repetición* son unas de las estrategias más conocidas y utilizadas por los estudiantes, y su función principal es la retención del material de estudio. Las estrategias de repetición implican recitar parte del texto y ayudan al estudiante a mantener activa en la memoria de trabajo la información a comprender, es decir, le van a ayudar a retener información, y son empleadas por los estudiantes al enfrentarse, por ejemplo, a tareas académicas que exigen memorización de hechos, lugares, etc. (Beltrán, 1993; Schneider y Pressley, 1989; Weinstein y Mayer, 1986).

Esta estrategia busca incrementar la distintividad cuantitativa de la información, recitándola o repitiéndola con el objeto de mantenerla activa en la memoria de trabajo. La elaboración que los estudiantes desarrollan cuando se enfrentan a un material con escaso sentido, como listas de términos, vocabulario o elementos, reglas gramaticales o matemáticas, etc., suele traducirse en repetir los nombres de los elementos de una lista a recordar, recitar un material en voz alta, copiar dicho material, escribir notas literales o subrayar ciertos aspectos de la información. De hecho, el estudiante puede emplear técnicas de memorización elemental cuando crea rimas, acrónimos, acrósticos o técnicas como la historia, la primera letra o la de la palabra clave, recursos como la imagen mental, o utiliza métodos mnemotécnicos más elaborados como el método PEG, LOCI, LAZO o YODAI, etc.

De todas formas, las estrategias de memorización, aún siendo útiles para ciertas tareas, son insuficientes cuando se requiere cierta elaboración de la información y no son las más adecuadas para alcanzar una comprensión del material a un nivel relativamente profundo y conceptual. Tanto para esta comprensión, como para la incorporación a los esquemas existentes en la memoria a largo plazo de la nueva información, son más útiles y efectivas las estrategias de organización y elaboración que las simples estrategias de recuerdo y repetición (Entwistle y Marton, 1984; McKeachie et al., 1985; Weinstein y Mayer, 1986).

A pesar de su baja contribución a la comprensión conceptual y a la creatividad, las estrategias de repetición son más útiles que otras técnicas cuando se trata de recordar detalles (Mayer y Cook, 1980) o información con bajo potencial significativo. Sin embargo, un empleo recurrente o exclusivo de simples estrategias de recuerdo, implicará un uso poco estratégico de este tipo de recursos, debido a la vinculación de esta estrategia con el aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial de aprendizaje.

Las *estrategias de organización o combinación selectiva* (Beltrán, 1996; González-Pianda, Núñez y García, 1998) permiten al estudiante estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y, por tanto, haciéndolos coherentes y significativos, por lo que facilitarán una comprensión más profunda del material de aprendizaje. Generalmente, la estrategia se traduce en el uso de recursos y técnicas como las redes semánticas, el esquema, el hipertexto, el diagrama en V, las pirámides, los cuadros de doble entrada, la clasificación, el cuadro sinóptico, el análisis del contenido estructural, el árbol organizado, el mapa semántico, el mapa conceptual o los heurísticos, que

implican la transformación de la información dada a otro formato que facilite su comprensión y asimilación (Beltrán, 1993, 1996; Weinstein y Mayer, 1986).

Finalmente, las estrategias de *estrategias de elaboración o comparación selectiva* permitirían al estudiante establecer conexiones externas entre la nueva información organizada y el conocimiento previo existente, haciéndolo especialmente significativo para el estudiante. Las estrategias de elaboración son estrategias de procesamiento profundo que hacen referencia a actividades tales como parafrasear y resumir el material de aprendizaje, generar apuntes propios, explicar a alguien las ideas del material a aprender o hacerse preguntas sobre el material y responderlas (Beltrán, 1993, 1996; Weinstein y Mayer, 1986). La elaboración es una actividad por la cual se añade algo nuevo –una información, un ejemplo, una analogía- a la información que se está aprendiendo, con la finalidad de potenciar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende (Beltrán, 1993).

La esencia misma de la elaboración informativa dificulta el desarrollo de técnicas o algoritmos bien establecidos, si bien, en un intento didáctico de simplificar su aproximación, podemos diferenciar entre elaboraciones de apoyo y elaboraciones de ampliación o enriquecimiento. Cuando los estudiantes tratan de dotar de significatividad a la información, pueden optar por *generar hipótesis, plantearse preguntas, parafrasear, hacer anotaciones o ilustraciones personales, aportar ejemplos o supuestos* a partir del material en cuestión. Estos intentos de interpretar la nueva información, todavía próximos a los contenidos de los materiales originales de estudio, pueden entenderse como *elaboraciones de apoyo* que favorecen la comprensión, consolidación y el recuerdo de la información. No obstante, el estudiante podría intentar ir más allá de la

información recibida procurando su fundamentación, valoración, crítica o aplicación de un modo personal e idiosincrásico, o la construcción o creación de nuevas ideas, argumentos, modelos o tesis. *Plantear una hipótesis novedosa, extraer una conclusión innovadora, construir una metáfora o una analogía adecuada a..., inventar una maquina para..., diseñar un programa que permita...,* constituyen ejemplos de *elaboraciones de ampliación o enriquecimiento*, que ponen de relieve el esfuerzo que ha de realizar el sujeto para tratar de inferir lo aprendido a nuevas situaciones y para construir nuevas estructuras de conocimientos (Hernández y García, 1991).

En cualquier caso, como mencionábamos antes, conocer estrategias cognitivas no implica el logro de los objetivos que las definen, dado que los alumnos, aún conociéndolas, pueden optar por no emplearlas en sus tareas de aprendizaje o fracasar al transferirlas a un campo distinto al cual las aprendieron. Como señala Zimmerman (1995, p. 217), “desafortunadamente, una cosa es poseer el conocimiento metacognitivo y las estrategias, y otra ser capaz de autorregular su uso cuando nos enfrentamos a la fatiga, a situaciones estresantes o a otras actividades más atractivas”. De hecho, pueden existir diferencias individuales en la forma en que la autorregulación se ve afectada por las influencias situacionales, de tal modo que muchos individuos emplean generalmente las mismas estrategias de aprendizaje independientemente de la situación, mientras que otros las adecúan a la situación.

3.- ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y LA MOTIVACIÓN

Toda tarea de aprendizaje exige al estudiante una serie de demandas, para las cuales va a disponer de una serie de recursos. Las posibles discrepancias existentes entre las demandas exigidas y los recursos disponibles conllevarán que dicho alumno experimente una serie de emociones, positivas o negativas, y un cierto grado de preocupación por la propia actuación ante esa tarea. De este modo, observamos como creencias, emociones y afectos, desencadenados por las condiciones de la actividad, afectan al comportamiento del individuo cuando éste pone en marcha una serie de estrategias motivacionales que le ayudan a alcanzar el éxito en su realización o, cuando menos, a que le afecten mínimamente el fracaso y/o las consecuencias del fracaso.

Aún siendo especialmente relevante para la autorregulación del aprendizaje la dimensión cognitiva, no podemos perder de vista la necesidad de que el estudiante llegue a regular del mismo modo sus creencias, emociones y afectos. Es por ello que será preciso definir y estudiar no sólo estrategias cognitivas, sino también estrategias motivacionales. Como señalan Pintrich, Marx y Boyle (1993), la orientación general hacia la tarea viene determinada por la interacción mutua entre las metas de los estudiantes, sus creencias, el contexto de la tarea y el ambiente del aula. Estas estrategias motivacionales las describe Wolters (2003) como una serie de actividades con las cuales los estudiantes inician, mantienen o complementan su voluntad a fin de influir en su motivación. Por tanto, se pueden considerar estrategias autorregulatorias y, consiguientemente, un factor más para determinar si un alumno es o no autorregulado.

Por ello, las estrategias motivacionales las podemos considerar como mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionalmente adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal (Boekaerts, 1995). Esto es, las estrategias motivacionales permiten a los alumnos sostener un clima afectivo y emocional positivo en las diferentes situaciones de aprendizaje y estudio en las que se encuentren y, por lo tanto, enfrentarse a la ansiedad, mantenerse implicado en la actividad de estudio y/o sostener unas creencias y emociones positivas. Esto es lo que conlleva que, siempre que se encuentre en dificultades, el alumno evalúe su actuación en función de los motivos que tenga para hacer las cosas. El resultado de dicha valoración por el alumno es la que nos va a permitir diferenciar, tal como señalan Cabanach, Rodríguez, Núñez y Valle (2004), entre estudiantes centrados en la tarea, es decir, son estudiantes que valoran positivamente su actuación y que van a optar por aumentar tiempo, esfuerzo, resultados, soluciones o alternativas dedicados a hacer frente a esas dificultades, y estudiantes centrados en sí mismos, que son los que hacen una valoración negativa de su actuación y que van a optar, bien por mantenerse implicados en la tarea, bien por dirigir sus esfuerzos a mantener su bienestar emocional en detrimento de la tarea. Esta diferenciación nos lleva a distinguir, en el ámbito educativo, entre estrategias motivacionales dirigidas a mantener el compromiso personal con el aprendizaje y el estudio y estrategias motivacionales dirigidas a la defensa y protección del bienestar personal.

Así, dentro de las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso del estudiante con el aprendizaje y el estudio, McCann y García (1999) señalaron que el fortalecimiento de la autoeficacia, el uso de incentivos y la

reducción del estrés podrían ser eficaces para iniciar y mantener la concentración en las tareas académicas. Por su parte, Purdie y Hattie (1996) y Wolters y Rosenthal (2000) hacen referencia, concretamente, al uso de autorrefuerzos para el compromiso con las tareas de aprendizaje. Asimismo, se señala, además de recompensas y/o castigos externos, que el alumno también se puede decir autoalabanzas o autoelogios a modo de refuerzos que faciliten el éxito en la consecución de las intenciones y metas académicas (Graham y Harris, 1994; Meichenbaum y Biemiller, 1992). Al mismo tiempo, los alumnos pueden autorregular su motivación recordando y enfatizando las razones que tienen para realizar y persistir en la tarea, que bien pueden ser razones de dominio –tener más conocimientos, sentirse más autónomo o ser más competente– o razones de rendimiento –sacar buenas notas, hacerlo mejor que el resto o demostrar la propia competencia– (Wolters y Rosenthal, 2000).

También dentro de las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso, podemos hablar de aquellas basadas en la manipulación, por parte del estudiante, de sus atribuciones. En este caso, el alumno va a aumentar el control atribucional y, con ello, su compromiso con el aprendizaje en situaciones o tareas problemáticas o complejas, sesgando positivamente la información referida a sí mismo mediante el recuerdo de experiencias pasadas exitosas, la comparación social positiva, la búsqueda de autoinformación y de refuerzo positivos y/o recurriendo a las atribuciones retrospectivas adaptativas (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002; Rodríguez, Cabanach y Piñeiro, 2002). Esto implica, como señalan Norem y Cantor (1986a, 1986b), un comportamiento dirigido al éxito y basado en unas altas expectativas de resultado, experiencias pasadas positivas y el deseo de incrementar la imagen de competencia.

Por otra parte, también se encuadrarían dentro de las estrategias motivacionales orientadas al sostenimiento del compromiso, todas aquellas acciones encaminadas a concentrarse en las actividades de estudio organizando el ambiente. Serían acciones para reducir intencionalmente los potenciales distractores y/o para controlar las necesidades fisiológicas, con lo cual se facilitaría la finalización de una determinada tarea (Corno, 1993; Purdie y Hattie, 1996).

Pero así como el estudiante puede optar por este tipo de estrategias motivacionales que le facilitan sostener su compromiso con las intenciones de aprendizaje y estudio, también puede optar, en caso de tareas difíciles, por desarrollar acciones tendentes a evitar el fracaso o, en su caso, sus consecuencias negativas. Son situaciones en que los alumnos están orientados más a metas de rendimiento o ego-defensivas, como intentar hacerlo mejor que otros, más que a metas de dominio y de control metacognitivo. Es decir, son situaciones en las que los estudiantes están centrados en sí mismos, desarrollando tácticas que eviten el fracaso. Estas estrategias defensivas se han dividido conceptualmente en tres categorías (véase Thompson, 1993): (a) estrategias para la protección de la valía personal; (b) estrategias de self-handicapping y; (c) estrategias de pesimismo defensivo.

Las estrategias para la protección de la valía personal se caracterizan por retirar el propio esfuerzo ante el riesgo de fracaso. Esto crearía una ambigüedad en la explicación a ese resultado negativo, pues evita determinar que es la falta de capacidad la razón del mismo (García y Pintrich, 1994; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 2007). Por tanto, vemos que el esfuerzo es un factor de doble cara, por una parte es valioso para los alumnos pues los

profesores lo valoran, por otra es temible porque amenaza la valía personal en los casos en los que se prevé que se vaya a hacer mal (Baumeister y Scher, 1988; Covington, 1992, 1998; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979).

Sin embargo, el esfuerzo también se ve implicado de otra manera distinta: se puede ver incrementado su nivel por parte de un alumno en casos en los que también se esperan resultados negativos. Esta situación se manifiesta en aquellos alumnos que, sabiendo el valor dado por profesores y padres al esfuerzo realizado y al tiempo empleado aún en caso de malos resultados, incrementan el nivel de esfuerzo que realizan y el tiempo que dedican a las tareas de estudio y aprendizaje con la finalidad de que, al menos, se les reconozca cierto mérito. Este esfuerzo sin sentido o inespecífico puede verse, por ejemplo, en la realización de más material de aprendizaje sin sentido, en el incremento del número de respuestas, aunque estas sean al azar, o en la modificación irracional de esquemas o trabajos.

Las estrategias de self-handicapping, por su parte, van un poco más allá de lo comentado en el párrafo anterior. Se basan en la creación de una excusa, real o no, que pueda explicar un potencial fracaso (Baumeister y Scher, 1988; Berglas, 1985; Covington, 1992; Covington y Beery, 1976; Jones y Berglas, 1978; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007). Como señalan ciertos autores, como por ejemplo Covington (1992), es una estrategia que facilita controlar las emociones, pues se trata de proporcionar una explicación suficientemente aceptable ante un potencial resultado negativo. Por ejemplo, generará menos tensión que profesores o familia piensen que el bajo rendimiento se debe a un fuerte dolor de cabeza que a una falta de capacidad. Por tanto, la

esencia del self-handicapping es la creación de obstáculos para el éxito de cara a mantener el autovalor y los autoesquemas positivos.

Finalmente, el tercer grupo de estrategias motivacionales dirigidas a la defensa y protección del bienestar personal son las estrategias de pesimismo defensivo. Estas hacen referencia al intento de minimizar la ansiedad que podrían generar las tareas académicas en los alumnos mediante el mantenimiento de unas bajas expectativas de éxito en las mismas o por subestimar su importancia (Cantor y Harlow, 1994; Cantor y Norem, 1989). Además, son estrategias con efectos positivos en cuanto a autoestima y autovalía personal del alumno.

Como vemos, todas estas estrategias dirigidas a la protección personal conllevan gastar esfuerzo, tiempo y recursos en la protección de la propia imagen más que en las propias tareas de estudio y aprendizaje. Además, son procesos estratégicos que pueden acabar provocando más ansiedad que la generada por las propias tareas académicas, pues son mecanismos de control o defensa emocional que pueden interferir en el proceso de aprendizaje al disminuir, aún más de lo previsto por el propio alumno, su concentración en el mismo.

A pesar de lo indicado, estas estrategias, aún siendo desadaptativas en términos de compromiso e implicación en el estudio, también tienen su función como mecanismos de control. Así, son estrategias que pueden facilitar la percepción selectiva de información interna y externa, inhibir estados emocionales desadaptativos, incrementar o reducir la intensidad evaluativa y proteger la autoestima y el bienestar personal. Así, el self-handicapping, aunque es una forma poco adaptativa de enfrentarse a los contextos académicos, tiene su función positiva cuando se emplea como estrategia para controlar las atribuciones y externalizar las fuentes del posible fracaso como, por ejemplo, en una situación

académica donde se requiere cierto nivel de rendimiento y donde la probabilidad de éxito es baja y el fracaso puede suponer algo molesto (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007).

Por lo dicho, no podemos aseverar que el aprendizaje autorregulado tiene un curso unitario, lineal y adecuado. Podemos encontrarnos con estudiantes que se plantean inicialmente dedicar sus esfuerzos a una tarea académica que más tarde dejan, por considerar, por ejemplo, que es demasiado fácil, que le aporta poco personalmente o que no tiene los recursos necesarios para desarrollarla, y esto no quiere decir que no esté regulando y controlando su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, estas estrategias motivacionales, sustentadas en creencias, razones, emociones y afectos individuales, van a operar en función del conocimiento específico de dominio y al repertorio de recursos y estrategias de los que se dispone, por lo que pueden afectar, a su vez, a la selección de otros procedimientos y recursos, todo ello en función de la situación específica y del contexto de la actividad de estudio.

4. ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE RECURSOS.

Las estrategias de gestión de recursos hacen referencia a las estrategias desarrolladas para el control activo de los distintos recursos que el alumno tiene a su disposición en una situación de aprendizaje (véase Corno, 1986; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). La gestión del tiempo, el entorno de estudio o la ayuda de profesores y compañeros permitirá al estudiante una mejor adaptación al contexto y posibilita su modificación para adecuarlo a sus objetivos y necesidades propias.

Dado que todo alumno, antes o después, precisará ayuda o consejo para poder continuar con su actividad académica, las estrategias de búsqueda de

ayuda pueden convertirse en una forma adaptativa de modificar las situaciones en respuesta a la dificultad o la falta de familiaridad en el ámbito académico (Rohrkemper y Corno, 1988) y en una alternativa que permitiría responder a una inadecuada actuación (Ames, 1983).

Sin embargo, en la realidad cotidiana del aula nos encontramos con que hay muchos estudiantes que rara vez preguntan algo. En ocasiones, los estudiantes son reacios a solicitar ayuda en el contexto del aula por miedo a parecer poco capaces a los ojos de los compañeros (Newman y Goldin, 1990). De hecho, durante mucho tiempo, de una manera simplista, se ha caracterizado a quienes solicitaban ayuda como inmaduros o dependientes, mientras que los que estudiaban y trabajaban autónomamente, sin necesidad de ayuda, se caracterizaron como maduros e independientes (Newman, 1994), etiquetas que han favorecido ese rechazo a solicitar ayuda públicamente dentro de un aula.

En muchos casos, los alumnos son conscientes de que precisan ayuda para poder desarrollar las tareas académicas, pero no la solicitan (véase Ryan, Pintrich y Midgley, 2001). Esto implica que, aunque hay factores vinculados al contexto de cara a solicitar ayuda –clima del aula, estructura de la actividad en el aula, tipo de tarea o material curricular con el que se trabaje (Newman, 1991)–, también hay factores motivacionales y afectivos relevantes influyentes –metas académicas que se sostengan, creencias personales de autoeficacia o emociones asociadas al contexto y/o a la persona a quien se pide ayuda (Newman, 1994)–. Además de los aspectos contextuales, se han estudiado dos aspectos psicosociales subyacentes a esa evitación de búsqueda de ayuda: el deseo de autonomía y la amenaza a la competencia (Butler, 1998; Newman, 1990). Así, pueden ser reacios a solicitar ayuda aquellos alumnos con bajo rendimiento, baja

autoestima o con percepciones de baja eficacia, que están preocupados por la imagen que los demás puedan hacerse de ellos. Del mismo modo, pueden evitar la búsqueda de ayuda aquellos estudiantes que entienden este comportamiento como contradictorio con el deseo de autonomía (Butler, 1998).

Asimismo, se ha corroborado que la petición de ayuda puede jugar un papel de relevancia en la orientación a metas del estudiante. Quien adoptase metas de dominio, donde el objetivo es comprender y dominar la materia de estudio, sería proclive a solicitar ayuda de cara a alcanzar dicho objetivo. Sin embargo, la orientación a metas de rendimiento, podría reducir la búsqueda de ayuda en aras a evitar juicios negativos sobre la propia capacidad (Middleton y Midgley, 1997).

La búsqueda adaptativa de ayuda puede convertirse en una estrategia útil y eficaz al evitar, tanto la distracción o el abandono, como el perseverar disfuncional del estudiante en momentos de estancamiento o de bloqueo en las tareas académicas (Rohwer y Thomas, 1989). Buscar ayuda exige al alumno, por una parte, tomar conciencia de esa necesidad de ayuda –metaconocimiento– y, por otra, tomar efectivamente la decisión de buscar ayuda –motivación–. De este modo, la búsqueda adaptativa de ayuda requerirá de un proceso de reflexión en torno a si se debe o no pedir ayuda, cómo solicitarla y con qué fin, de la adecuación de la petición a la situación y circunstancia, y de la implementación de estrategias que implican a otra u otras personas (Nelson-Le Gall, 1981; Newman, 1994). Además de la secuencia de procesos cognitivos y motivacionales implícitos en la búsqueda de ayuda, el estudiante debe procesar la ayuda recibida y optimizar las peticiones de ayuda futuras.

Con ello, la búsqueda de ayuda se convierte en una estrategia que facilita el afrontamiento de diferentes situaciones de aprendizaje (Karabenick y Sharma, 1994; Kuhl, 1985; Nelson-Le Gall, 1981; Newman, 1994) y exige cierto nivel de control contextual. De hecho, aprender a gestionar la búsqueda de ayuda implica saber cuándo, cómo y a quién solicitarla (Karabenick y Knapp, 1991; Newman, 1994). Además, el empleo de una estrategia adaptativa de búsqueda de ayuda facilita la obtención real de ayuda eficiente, ya que no sólo funciona como remedio a un problema inmediato, sino que facilita la autonomía a largo plazo del estudiante (Nelson-Le Gall, 1981, 1985).

Por lo que respecta a la ayuda material, la investigación concluye que los alumnos más avanzados suelen emplear fuentes originales y frecuentar más las bibliotecas que los alumnos menos eficientes (Nelson y Hayes, 1988) y, más específicamente, sugiere que la habilidad lectora y las ayudas autoseleccionadas por los estudiantes, dentro de las ayudas que se les facilitaban para la realización de una composición escrita, predecían la calidad final de dicho escrito (Risemberg, 1993).

Además de la ayuda, la gestión de recursos en contextos de logro nos remite a las estrategias para gestionar el tiempo. Así, un estudiante, en función de la tarea y del contexto en el que ésta se sitúa, deberá hacer una estimación del tiempo y dedicación o esfuerzo que le supondrá realizarla. Una adecuada gestión del tiempo cuenta con tres procesos esenciales: el establecimiento de metas, la planificación de la actividad y la programación. Las metas establecidas deben ser realistas y estar más enfocadas al proceso que al resultado, es decir, deben ayudar al alumno a dirigir su atención hacia el desarrollo de la actividad, deben incrementar su esfuerzo y persistencia y deben optimizar el proceso de

autosupervisión. La planificación deberá establecer una secuenciación adecuada de tareas y subtareas. La programación implicaría una temporalización de las secuencias, la cual juega un papel preeminente en la supervisión de los procesos de aprendizaje, pues ayuda a mantener la atención sobre lo que va ocurriendo en el proceso de aprendizaje.

Estas estrategias de gestión de recursos, si bien no tienen una incidencia directa sobre el procesamiento cognitivo implícito en el aprendizaje, pueden ayudar o perjudicar en cuanto al esfuerzo de los alumnos a la hora de realizar las tareas académicas. De hecho, el déficit en la gestión del tiempo no deja de ser una dificultad importante a la que se enfrentan los estudiantes en sus actividades académicas. Así, por ejemplo, Nelson y Leonesio (1988) indican que los estudiantes menos exitosos podrían fallar al determinar el tiempo de estudio preciso para asimilar los contenidos académicos más difíciles. Una medida que puede ayudar en esta concienciación sobre la gestión del propio tiempo de aprendizaje puede ser el llevar un diario de actividades en intervalos determinados. Su análisis posterior puede reportar una visión de cómo se ha empleado dicho tiempo y, con ello, optimizar su gestión, reduciendo o eliminando las posibles pérdidas.

Otro de los problemas que habitualmente nos podemos encontrar de cara a una adecuada gestión del tiempo de estudio viene determinado por el pobre conocimiento que los alumnos tienen acerca del tiempo requerido por las distintas actividades académicas. A veces, esto va ligado al establecimiento de metas poco realistas, por lo que sería aconsejable llevar una especie de fichas que facilitasen la estimación del tiempo necesario antes de iniciar la actividad, durante y al final

de la misma, así como el tiempo realmente empleado en alcanzar las metas establecidas junto con los progresos conseguidos.

Las medidas señaladas, como el diario de actividades o la ficha sobre el tiempo empleado, pueden ser muy útiles en el futuro, una vez interiorizadas por los estudiantes, para la autorregulación de sus progresos hacia metas, para implementar la planificación para la consecución de dichas metas y para la supervisión del uso del tiempo ante objetivos diferentes (Zimmerman et al., 1994). Por tanto, el dominio de estas estrategias para la gestión del tiempo de estudio también facilitará a los alumnos la gestión en las distintas fases implicadas en el aprendizaje autorregulado.

A pesar de lo indicado, Morgan (1985) también hace referencia a que hay otras dimensiones que pueden ser tan beneficiosas o más que esta supervisión del tiempo empleado. Tal como hemos señalado a la hora de hablar de las estrategias cognitivas, aquellos estudiantes que emplean estrategias de procesamiento más profundo, como son las estrategias de organización y elaboración, suelen obtener mejores resultados que los que emplean sólo estrategias de selección y repetición. Igual diferencia se manifiesta entre quienes usan estrategias de autorregulación del propio proceso de aprendizaje –usando estrategias de planificación, supervisión y regulación– y quienes no lo hacen, pues los primeros obtendrán, generalmente, mejores resultados en cuanto a rendimiento académico.

Sin embargo, y a pesar de que esto es lo que sugiere la investigación experimental, en el futuro debiera estudiarse la relevancia de la contextualización de las estrategias de aprendizaje, pues en el contexto real del aula se puede analizar si realmente son siempre las más efectivas dichas estrategias de

procesamiento profundo, como la elaboración, o si hay otras variables influyentes. Como señalan Pintrich y Garcia (1994), habría que estudiar el papel de las estrategias aplicadas a distintas tareas y en diferentes campos de conocimiento, y situar su uso condicionado por la comprensión mostrada por el estudiante de los objetivos de la tarea, por sus metas y por los criterios empleados para valorar el éxito (rendimiento vs. dominio), así como por la relación entre las metas del estudiante y el uso real de las distintas estrategias de aprendizaje.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de esta investigación pueden sintetizarse en cuatro puntos. En primer lugar, desde una vertiente meramente descriptiva, estudiaremos las diferencias en metas académicas, estrategias de estudio y rendimiento académico de la muestra. Concretamente, estamos interesados en conocer las diferencias entre el primer y segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y las diferencias de género en motivación, estrategias y rendimiento académico en dicho nivel educativo.

En segundo lugar, el propósito del trabajo era encontrar diferencias en las estrategias de estudio que emplean los estudiantes respecto a su rendimiento y en función de las metas académicas que se adoptan, por lo que se tratará de analizar la relación entre cada una de las metas respecto de las estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, y el rendimiento académico. Además, en el intento de profundizar en esta relación entre motivación, estrategias y rendimiento, se llevan a cabo una serie de análisis de regresión para observar la incidencia de las metas académicas sobre el empleo de estrategias de estudio y sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, se trata de comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas que nos permitan establecer perfiles motivacionales diferenciados en la muestra de estudiantes de E.S.O. Una vez establecidos esos perfiles, era objeto de nuestro interés caracterizarlos en función de sus potenciales diferencias en relación a estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento.

2.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

Una de las hipótesis más frecuentemente examinadas desde la teoría de las metas de logro se refiere a los vínculos entre la orientación a metas, el uso de estrategias y el rendimiento y, este trabajo, desarrollado en el ámbito académico de la Educación Secundaria Obligatoria, pivota sobre estas relaciones.

Metas de aprendizaje, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. Los resultados de la investigación sobre el papel de las metas a nivel académico coinciden en señalar que las metas de aprendizaje son beneficiosas para la mayor parte de los resultados relacionados con el aprendizaje, incluidos los resultados a nivel motivacional, tales como la autoeficacia, el interés y el valor (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000; Liem, Lau y Nie, 2008; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), el bienestar emocional (Middleton y Midgley, 1997; Páez Blarrina, Gutiérrez-Martínez, Fachinnelli y Hernández López, 2007), la búsqueda de ayuda (Ryan y Pintrich, 1998) o el compromiso cognitivo (Pintrich, 2000a).

En este sentido, distintos estudios han encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de dominio y el uso informado de estrategias cognitivas profundas, metacognitivas o de autorregulación con estudiantes universitarios (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993) y con estudiantes más jóvenes (Liem, Lau y Nie, 2008; Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

Sin embargo, a pesar de la implicación consistente de la orientación al dominio sobre el compromiso estratégico del aprendiz (Archer, 1994; Elliot y

McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996, Middleton y Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), la esperada vinculación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y las notas asignadas por los profesores, con frecuencia, no puede sostenerse en entornos universitarios (Barron y Harackiewicz, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Elliot y McGregor, 1999, 2001; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter y Lehto, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000), ni para estudiantes más jóvenes (McWhaw y Abrami, 2001; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran y Nichols, 1996; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Skaalvik, 1997).

Así, en este trabajo esperamos encontrar evidencias que apoyen *la vinculación positiva entre las metas de aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación*, y trataremos de explorar la posible *relación positiva entre esta orientación a metas y el rendimiento académico asignado por el docente en contextos de educación secundaria*. Mientras que *las metas que implican evitación del trabajo o del compromiso podrían mantener relaciones negativas o ausencia de relación con el uso de estrategias de procesamiento profundo* (Liem, Lau y Nie, 2008) *y/o relaciones positivas con el uso de estrategias de procesamiento superficial* (e.g., Archer, 1994).

Metas de rendimiento, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. Los resultados de algunos estudios indican que las metas de rendimiento se asociarían al uso de distintas estrategias bajo ciertas condiciones (véase, Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Greene y Miller, 1996; Nolen, 1988), mientras que en otros, simplemente, no se encontraban evidencias claras que vinculen la adopción de metas de rendimiento y el uso de estrategias

cognitivas y de autorregulación (por ejemplo, Archer, 1994 o Pintrich y Garcia, 1991).

Los resultados de los estudios que han diferenciado entre los componentes de aproximación y de evitación de la orientación a metas tienden a indicar una relación positiva entre el rendimiento de los universitarios y el componente de aproximación de la orientación a metas de rendimiento (Church, Elliot y Gable, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999, 2001; Harackiewicz et al., 1997; Harackiewicz et al., 2000). Sin embargo, con estudiantes más jóvenes, la investigación es menos consistente. Así, mientras que Skaalvik (1997) o Wolters (2004) han encontrado que la implicación en el estudio por razones de mejora del yo están positivamente relacionadas con el rendimiento, otros no han logrado establecer una relación nítida entre las metas de aproximación al rendimiento y las calificaciones académicas (McWhaw y Abrami, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

Ni siquiera en estos estudios que diferencian entre componentes de aproximación y evitación en la orientación al rendimiento se ha logrado establecer un patrón claro y consistente para los estudiantes de secundaria. De hecho, si bien, en términos generales, la relación entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento y las estrategias cognitivas ha sido positiva para los escolares de secundaria (Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), la relación entre las metas de aproximación al rendimiento y el uso de estrategias metacognitivas o autorregulatorias se ha encontrado en algunos casos (Wolters, Yu y Pintrich, 1996), pero no en otros (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, 2004).

Por lo que respecta al componente de evitación de las metas de rendimiento, la investigación ha sugerido que los estudiantes que informan de este tipo de orientación pueden tender a obtener calificaciones más bajas que sus compañeros, si bien es cierto que la más clara evidencia de esta conclusión proviene, de nuevo, de los estudios desarrollados entre estudiantes de niveles superiores (Elliott y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999, 2001). De hecho, únicamente el trabajo de Skaalvik (1997) con adolescentes noruegos ha apoyado estos resultados para estudiantes más jóvenes. Del mismo modo, si bien la relación específica entre la vertiente de evitación de las metas de rendimiento y el empleo de estrategias de estudio no ha sido probada suficientemente entre los estudiantes no universitarios, los trabajos de Middleton y Midgley (1997) o Wolters (2004) sugieren que el componente de evitación de esta orientación a metas no parece estar relacionado con el uso informado de estrategias de aprendizaje.

Asumiendo que, efectivamente, la relación entre metas de rendimiento, las estrategias de estudio y el rendimiento académico puede ser más ambigua que para la orientación a metas de aprendizaje (Brophy, 2005), tanto *las relaciones entre la vertiente de aproximación como de evitación de las metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y autorregulatorias serán objeto de exploración en este estudio*. Concretamente, esperamos encontrar una *relación positiva entre la implicación en el estudio por razones de mejora del yo e, incluso, por razones de defensa del yo, el uso de estrategias de estudio y el rendimiento académico*. Mientras que *la relación esperada entre éstas variables y la evitación de la implicación derivada de la defensa del yo tendería a ser más negativa*.

Tal y como puede desprenderse de nuestra argumentación, muchas de las conclusiones establecidas en torno a las implicaciones educativas de la

orientación a metas están, fundamentalmente, sustentadas en resultados de investigaciones desarrolladas con muestras de educación superior. Por eso, se hace necesario explorar la incidencia diferencial de las orientaciones motivacionales, ya que, muy posiblemente, debemos considerar el papel modulador que las características contextuales están ejerciendo sobre las relaciones entre metas y comportamientos.

Metas sociales, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. Si bien la mayor parte de la investigación inspirada en la teoría de metas que se ha desarrollado en el ámbito académico se ha centrado en la orientación a metas de logro propiamente dicha, en este trabajo se han tomado en consideración orientaciones a metas vinculadas al mundo interpersonal de los estudiantes. Desde hace algún tiempo, los investigadores están intentando completar el espectro de motivos que el estudiante puede estar sosteniendo en el aula, considerando, por ejemplo, la necesidad de alcanzar un sentido de pertenencia o de respeto de los demás, de tal forma que, el logro de metas sociales, puede ser prioritario para los individuos de cualquier edad (Allen, 1986; Ford, 1992), más importante, incluso, que el sostenimiento de metas propiamente académicas (Wentzel, 1991, 1992).

En cualquier caso, nuestra comprensión de cómo el sostenimiento de metas sociales se ajusta a las dinámicas de logro en el aula no está tan avanzado como nuestra comprensión del papel de las metas más propiamente académicas. Así, siguiendo líneas de trabajo con orígenes y énfasis diferentes (pe., Allen, 1986; Ford, 1992; Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998), trataremos de *contribuir a una mayor comprensión del logro académico tomando en consideración la adopción de metas con un carácter más social, tales como la*

aceptación de los demás, o la búsqueda de la valoración social, o relativas a las recompensas externas o a la evitación de castigos.

Múltiples metas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico.

Obsevando que los resultados empíricos en torno a los beneficios o perjuicios de la adopción de un tipo u otro de metas son todavía controvertidos, especialmente en el caso de las metas de rendimiento, algunos autores han comenzando a considerar que sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje pueden ser más complejos y requerir una mayor atención teórica y empírica de lo que habíamos supuesto (Utman, 1997). En este sentido, por ejemplo, algunas propuestas han sugerido que la consideración de los cuatro tipos de metas de logro -aproximación y evitación del aprendizaje, y aproximación y evitación del rendimiento-, como constructos independientes que predicen diferencialmente una variedad de resultados vinculados al aprendizaje, podría implicar una visión excesivamente estática e individualista de los motivos y razones que guían la conducta académica de los estudiantes (Elliot, McGregor y Gable, 1999; Harackiewicz et al., 2000; Liem, Lau y Nie, 2008; Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000b; Skaalvik, 1997; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

De hecho, la propia realidad educativa nos indica que los estudiantes rara vez adoptan una única meta de manera exclusiva, sino que, en la mayor parte de los casos, suelen optar por varias metas al mismo tiempo o, dependiendo de las circunstancias, dar prioridad a unas metas sobre otras. Tal como reconoce Dweck (2001, p. 219), *“casi todas las situaciones escolares presentan la oportunidad para perseguir diferentes metas de manera simultánea y muchas situaciones podrán incluso requerir que los estudiantes persigan varias metas al mismo*

tiempo". Por tanto, al considerar esta diversidad de metas, siendo muchas de ellas importantes para los estudiantes, no es posible mantener que éstas puedan ser perseguidas una por una de forma aislada.

Teniendo en cuenta esto, en general, la investigación realizada desde esta perspectiva se ha centrado en el análisis de la combinación de las diferentes metas académicas y sus efectos sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar. En este sentido, Barron y Harackiewicz (2001) han sugerido cuatro modos a través de los cuales las metas de aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento podrían combinarse. Una primera vía sería aquella en la que ambos tipos de metas se combinan pero cada una tiene efectos beneficiosos para unos determinados resultados, esto es, sus efectos son aditivos. Una segunda explicación posible es que se den efectos interactivos entre ambos tipos de metas, de modo que adoptar ambos tipos de metas, al mismo tiempo, resulta más adaptativo para un cierto resultado que adoptar un único tipo. La tercera posibilidad es que estos efectos sean especializados, que se den unos efectos únicos para ambos tipos de metas a lo largo de múltiples resultados. Así, por ejemplo, las metas de dominio podrían ser beneficiosas en términos de interés o bienestar emocional, mientras que las metas de aproximación al rendimiento resultarían adaptativas en términos de logro. Por último, los autores sugieren la posibilidad de que se den efectos selectivos, de manera que las consecuencias o efectos de las metas dependan de si coinciden o no con las metas del contexto (Barron y Harackiewicz, 2001).

En cuanto a las consecuencias de estas diferentes combinaciones de metas de aprendizaje y rendimiento, según Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), los niveles más altos de motivación, estrategias cognitivas, estrategias de

autorregulación y rendimiento se darían en el grupo que combina altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento.

Por su parte, Harackiewicz et al. (2000) encontraron que las metas de aprendizaje predicen positivamente el interés pero no las calificaciones, mientras que las metas de aproximación al rendimiento predicen de modo positivo las calificaciones pero no el interés. Estos resultados complementarios de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento llevaron a los autores a concluir que lo más conveniente es que los estudiantes adopten conjuntamente ambos tipos de metas.

Por otro lado, Pintrich (2000b), en un estudio longitudinal realizado con estudiantes de secundaria, concluye que los alumnos preocupados por su rendimiento y por ser mejores que sus compañeros, pero que al mismo tiempo están orientados al aprendizaje, siguen una trayectoria paralela a aquellos que tan sólo están orientados al aprendizaje. Sin embargo, el autor también indica que esta trayectoria ya no resulta igualmente adaptativa en el caso de aquellos estudiantes preocupados únicamente por el rendimiento.

En síntesis, asumiendo los resultados del trabajo de Daniels et al. (2008), que corroboran los datos aportados desde otros trabajos ya comentados, podemos sugerir que *los estudiantes con los patrones más desadaptativos serán los estudiantes con baja motivación, mientras que los estudiantes con múltiples metas -orientados al aprendizaje y al rendimiento-, los orientados principalmente al aprendizaje y los orientados principalmente al rendimiento mostrarían mejores niveles de rendimiento y estrategias de estudio, aún cuando estos últimos estudiantes, orientados principalmente al rendimiento, podrían mostrarse más vulnerables psicológica y emocionalmente.*

Aunque la mayor parte de la investigación sobre metas se ha centrado en los motivos académicos que los estudiantes sostienen con objeto de dominar una situación académica, desde hace algunos años los investigadores están intentando ampliar el espectro de motivos que tienen los estudiantes para implicarse en la escuela (por ejemplo, obtención de recompensas, evitación de castigos, necesidad de lograr el respeto de otros, necesidad de valoración social, evitación del rechazo de los otros significativos, etc.), asumiendo que las metas académicas y las metas sociales no son independientes, sino que tienen efectos recíprocos, por ejemplo, en el sentido de que mantener metas sociales y relaciones exitosas entre compañeros puede fomentar que los alumnos se involucren más en el proceso de enseñanza y aprendizaje y obtengan mejores logros (Ford, 2001; Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006; Wentzel, 2001). Quizás, el mayor problema para el estudiante consistirá en seleccionar entre ellas y coordinar de modo efectivo las metas que acaben adoptando (Dweck, 2001).

Algunas de estas líneas de trabajo, centradas en el mundo interpersonal del aprendiz, pueden contribuir a una mejor comprensión del logro académico, ya que estos motivos más sociales pueden ser tanto o más importantes que aquellas metas más propiamente académicas. Como indica Wentzel (2001, p. 273), *“la adaptación a la escuela requiere la persecución de metas múltiples y generalmente complementarias, tanto sociales como académicas”*. No obstante, a pesar de lo sugerente de estos planteamientos, el estudio de la importancia que tienen las metas sociales dentro de la motivación académica de los alumnos todavía está muy lejos del conocimiento que se tiene del papel de las metas propiamente de logro. Bajo estos planteamientos, en el presente trabajo se trata de comprobar la coexistencia de posibles combinaciones de metas académicas y

sociales y establecer los correspondientes perfiles motivacionales, caracterizados en función del mayor o menor predominio que tiene cada una de las metas dentro de cada perfil.

Por tanto, la principal contribución de este trabajo consiste en *identificar y definir perfiles motivacionales, que están integrados, no sólo por aquellas metas consideradas tradicionalmente como académicas (metas de aprendizaje y metas de rendimiento), sino también por otros tipos de motivos como la búsqueda de valoración social, de recompensas externas o de evitación castigos*, que la investigación sobre múltiples metas nunca había contemplado como una posible combinación de motivos dentro de un único estudiante. Esto supone ampliar la perspectiva de las múltiples metas hacia una visión más amplia e integradora del combinado de motivos que tienen los estudiantes para implicarse o no en las actividades académicas. Complementariamente, *una vez definidos los perfiles motivacionales, se analizarán sus diferencias en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación del estudio y rendimiento académico.*

3.- DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Bajo este epígrafe, y siguiendo la lógica del proceso de investigación científica, debemos delimitar un plan o estrategia que nos permita contrastar las hipótesis planteadas.

Partiendo de los objetivos e intereses del estudio, podemos caracterizar esta investigación, de forma genérica, como un diseño de naturaleza no experimental y de carácter transversal, cuyo procedimiento de recogida de información es mediante encuesta, utilizando la técnica del cuestionario. La

investigación mediante encuesta y, por lo tanto, descriptiva y no experimental, se sustenta en la obtención de gran cantidad de información con objeto de caracterizar a una población y/o las relaciones entre distintas variables, aspectos ambos esenciales en este trabajo de investigación.

El proceso de recogida de información, para el cual se adoptó la técnica del cuestionario, se inició con la solicitud de la autorización de los centros seleccionados para la aplicación de los instrumentos donde se impartían estudios de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, nos pusimos en contacto, vía telefónica y a través del correo electrónico, con los directores de cada centro, y les informamos del objetivo de nuestra investigación, de la estructura y contenido de los cuestionarios, del tiempo que requeríamos para aplicarlos, así como nuestra disposición a entregarles e informarles de los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. Los directores de los centros nos pusieron en contacto con los profesores dispuestos a prestar este tipo de colaboración y fijaron la fecha para la aplicación de los instrumentos.

Los centros académicos facilitaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes que participaron en esta investigación a través de un sistema de códigos elaborado para la ocasión, a efectos de contribuir a la confidencialidad de los participantes. Los cuestionarios fueron aplicados colectivamente dentro de las aulas y en horario académico. A todos los encuestados se les comunicó que los resultados de la investigación no iban a ser utilizados con fines ajenos a este trabajo y que no tendría ninguna clase de repercusión académica.

3.1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La población o conjunto de individuos en los que tratamos de probar las hipótesis se circunscribe a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) de la Comunidad Autónoma de Galicia. La muestra está compuesta por 524 estudiantes que cursan sus estudios en cuatro Institutos de E.S.O. de dos provincias de la Comunidad Autónoma.

Para seleccionar la muestra se partió, inicialmente, del número total de alumnos de E.S.O. de esta provincia (37.997 alumnos). Posteriormente, se seleccionó la muestra en función de zonas y tipo de centros. Tomando como referencia las zonas, que fueron categorizadas en dos niveles (nivel sociocultural medio-alto y nivel sociocultural medio-bajo), se seleccionaron aleatoriamente dos institutos de cada nivel. La distribución de la muestra por centros se muestra en la figura 5.

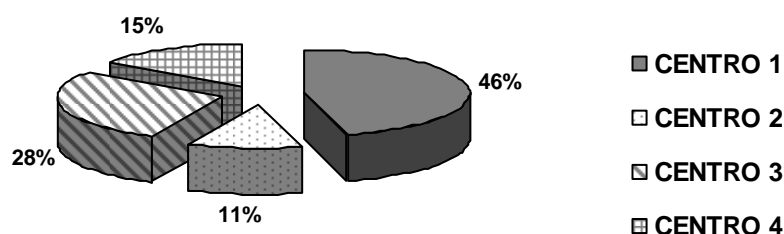


Figura 5. Distribución de la muestra por centros

Del total de la muestra, el 54,2% son hombres y el 45,8% son mujeres y su distribución por centros se presenta en las figuras 6 y 7.

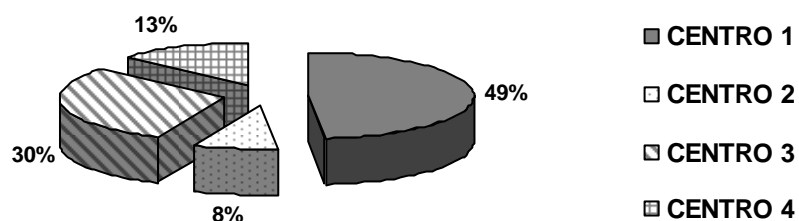


Figura 6. Distribución de hombres por centros

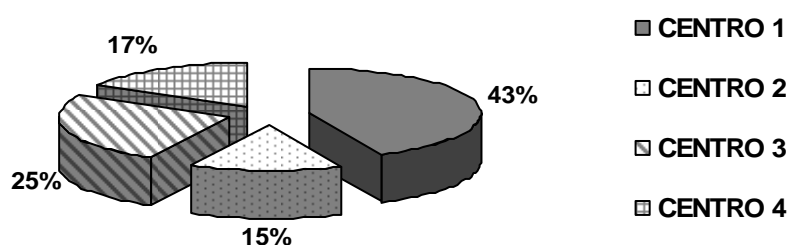


Figura 7. Distribución de mujeres por centros

El 25,2% del total de la muestra eran estudiantes de primer curso (12-13 años), el 31,8% de segundo curso (13-14 años), el 11,5% de tercer curso (14-15 años), y el 31,5% de cuarto curso (15-16 años).

3.2.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En esta investigación se han evaluado cuatro tipos de variables -metas académicas, estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico- mediante tres pruebas autoinforme y a través de las calificaciones académicas obtenidas por los estudiantes.

3.2.1.- Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)

Las metas académicas han sido evaluadas a través del *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Este instrumento, elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), presenta la siguiente estructura:

A. *metas orientadas al aprendizaje*, centradas en:

1. la adquisición de competencia y control [pe., ítem 1: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos*] y
2. el interés por la materia (motivación intrínseca) [pe., ítem 4: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio*].

B. *metas orientadas al yo*, definidas por:

3. la implicación personal derivada de una defensa del yo [pe., ítem 20: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas*]
4. la falta de implicación personal derivada de una defensa del yo [pe., ítem 37: *Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga*] y
5. la implicación derivada de una búsqueda de un engrandecimiento del yo [pe., ítem 12: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy*]

C. *metas orientadas a la valoración social*, centradas en:

6. la adquisición de valoración social [pe., ítem 11: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan*], y

D. *metas de logro o recompensa*, centradas en:

7. el deseo de obtener un trabajo futuro digno [pe., ítem33: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro*] y

8. la evitación de castigos [pe., ítem 29: *Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres*].

Los datos correspondientes a las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de los 42 ítems que componen este cuestionario son, para la muestra de este trabajo, los que se resumen a continuación en la Tabla 9.

ÍTEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
M	3.67	3.69	3.93	2.95	2.98	3.03	3.34	3.58	3.45	3.31	3.73	3.08	3.20	3.44
Asimetría	-.40	-.44	-.93	-.13	-.12	.08	-.28	-.55	-.42	-.26	-.65	-.06	-.24	-.42
DT	.91	.94	1.04	.98	1.02	.96	1.14	1.15	1.17	1.37	1.20	1.28	1.40	1.37
Curtosis	.19	-.20	.50	-.17	-.23	-.04	-.66	-.46	-.62	-1.17	-.52	-1.06	-1.21	-1.03
ÍTEM	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
M	3.28	3.81	3.47	2.86	2.63	2.73	2.55	2.84	2.42	2.53	2.73	2.68	3.74	2.82
Asimetría	-.29	-.69	-.45	.02	.24	.22	.43	.10	.54	.40	.17	.30	-.77	.17
DT	1.39	1.17	1.31	1.37	1.25	1.40	1.49	1.41	1.39	1.36	1.33	1.47	1.30	1.51
Curtosis	-1.19	-.39	-.89	-1.21	-.99	-1.21	-1.24	-1.27	-1.03	-1.02	-1.10	-1.28	-.52	-1.42
ÍTEM	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
M	2.79	3.48	3.08	4.45	4.20	4.20	4.22	1.98	1.67	1.82	3.41	2.23	1.97	2.15
Asimetría	.14	-.43	-.11	-1.78	-1.32	-1.42	-1.42	1.01	1.57	1.35	-.45	.70	1.09	.89
DT	1.44	1.28	1.52	.90	1.03	1.12	1.04	1.21	1.05	1.20	1.49	1.23	1.18	1.38
Curtosis	-1.30	-.87	-1.42	2.28	1.29	1.27	1.57	-.06	1.69	.74	-1.27	-.46	.23	-.58

Tabla 9. Descriptivos de los ítems de CEMAI

De cara a evaluar el grado en el que estos ítems medían constructos multidimensionales, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio, usando como método de extracción el análisis de componentes principales y, como método de rotación, la Normalización Varimax.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, que es de .917, y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de .000, respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables. Los datos relativos al análisis factorial que se aportan en la Tabla 10 nos permiten diferenciar ocho factores que se ajustan a la estructura inicial propuesta para el instrumento por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997).

El **FACTOR 1: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO PARA LA ADQUISICIÓN DE VALORACIÓN SOCIAL**, compuesto por 7 ítems, se referiría a razones de estudio centradas en la búsqueda de la valoración de los otros, bien para obtener su aprobación [**Ítem 16:** *Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí*] bien para evitar el rechazo [**Ítem 15:** *Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí*]. Un segundo factor compuesto por el mismo número de ítems reuniría las metas de aprendizaje vinculadas a la adquisición de competencia y control -**FACTOR 2: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA Y CONTROL**-. Un tercer factor de 6 ítems del tipo: "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión*" -**Ítem 24**-, o "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí*" -**Ítem 23**-, haría referencia a motivos para la implicación en el estudio con objeto de la defensa del yo -**FACTOR 3: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO PARA LA DEFENSA DEL YO**-. El cuarto factor: **FACTOR 4: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO PARA OBTENER UN TRABAJO FUTURO DIGNO**, reúne 5 ítems referidos a la implicación en el estudio con el objeto de obtener un trabajo o una situación digna en el futuro.

CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

	ÍTEM	Pesos factoriales del F1	Pesos factoriales del F2	Pesos factoriales del F3	Pesos factoriales del F4	Pesos factoriales del F5	Pesos factoriales del F6	Pesos factoriales del F7	Pesos factoriales del F8
Factor 1 Valoración social	15	.816							
	16	.740							
	17	.731							
	13	.730							
	14	.677							
	12	.547	.318						.464
Factor 2 Competencia y control	11	.524	.327						.303
	2		.741						
	8		.695						
	7		.671						
	1		.634						
	3		.613		.366				
	9		.535						
10		.484		.301					
Factor 3 Implicación por defensa	24			.744					
	23			.710					
	20			.693					
	22	.395		.644					
	21			.581		.395			
19	.316		.576					.302	
Factor 4 Futuro digno	32				.801				
	35				.791				
	33				.780				
	34				.678				
	27				.432	.384			
Factor 5 Evitación castigo	28					.748			
	29					.744			
	31					.731			
	26					.518			.481
30			.301		.442				
Factor 6 Evitación por defensa	37						.750		
	42						.702		
	40						.655		
	38						.636		
	36						.556		
	41						.523		
39	.306					.387			
Factor 7 Interés	4							.818	
	5		.335					.793	
	6		.334					.750	
Factor 8 Implicación por mejora	18	.426							.593
	25			.408		.389			.577
Valores Propios		10.837	5.610	2.103	1.907	1.744	1.237	1.100	1.043
Varianza Explicada (%)		10.873	9.244	9.028	7.810	7.295	7.106	5.543	4.006

Tabla 10. Estructura factorial del CEMA-II

Otros cinco ítems del tipo: "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados*" -**Ítem 28**-, o "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres*" -**Ítem 29**-, se reúnen en el factor 5 -**FACTOR 5: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO PARA EVITAR CASTIGOS**-. Siete de los ítems del cuestionario harían referencia a la evitación del compromiso con el estudio en términos como: "*Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga*" -**Ítem 37**-, "*Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacer bien*" -**Ítem 42**- o "*Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz*" -**Ítem 40**-, y se reunirían en un sexto factor denominado: **FACTOR 6: EVITACIÓN DEL ESTUDIO PARA LA DEFENSA DEL YO**. El **FACTOR 7: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO POR INTERÉS EN LA MATERIA**, haría referencia a las metas de aprendizaje vinculadas al interés por la materia y, el **FACTOR 8: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO PARA EL ENGRANDECIMIENTO DEL YO**, reúne los ítems **18**: "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres*" y **25**: "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por los padres, profesores y amigos*", que expresan los motivos vinculados a la ego-mejora.

La varianza explicada por los cuatro factores extraídos alcanza el 60,905% del total y los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) oscilan desde 0,75 para **FACTOR 6: EVITACIÓN DEL ESTUDIO PARA LA DEFENSA DEL YO**, hasta 0,87 para el **FACTOR 7: IMPLICACIÓN EN EL ESTUDIO POR INTERÉS EN LA MATERIA**, alcanzando para el total del cuestionario una fiabilidad de .92.

Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

3.2.2.- Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)

Para la evaluación de las estrategias cognitivas se ha utilizado el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)*. Este instrumento, que se presenta anexo a este trabajo, fue elaborado para esta investigación con objeto de evaluar las principales estrategias cognitivas utilizadas en las actividades de estudio y que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo. Para su elaboración se tuvieron en cuenta otros instrumentos como el LASSI (Weinstein, Schulte y Palmer, 1987) o la escala de estrategias de aprendizaje del MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991), y, en su construcción, se partía del modelo teórico propuesto por Mayer (1992) en torno a las estrategias consideradas condiciones cognitivas para un aprendizaje significativo. De este modo, se centra en las *estrategias de selección* (e.g., “cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles”), *organización* (e.g., “hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando”), *elaboración* (e.g., “trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé”) y *memorización de información* (e.g., “cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar”).

El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax, llevado a cabo sobre las puntuaciones directas de la totalidad de la muestra de este trabajo, sugiere una estructura factorial de cuatro factores congruentes con la propuesta teórica.

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, que es de .919, y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de

.000, respaldan lo apropiado de la factorización. Los descriptivos para los 22 ítems definitivos y la estructura factorial definitiva se aporta en la Tabla 11.

	ÍTEM	M	Asimetría	DT	Curtosis	Pesos factoriales del F1	Pesos factoriales del F2	Pesos factoriales del F3	Pesos factoriales del F4
Factor 1: SELECCIÓN	5	3.72	-.66	1.06	-.08	,702			
	22	4.01	-1.03	1.04	.62	,625			
	8	3.38	-.33	1.20	-.77	,617			
	4	3.63	-.65	1.24	-.53	,580			
	1	4.02	-.97	1.07	.17	,544			
	9	3.32	-.39	1.10	-.38	,525	,319	,403	
	21	4.22	-1.21	.92	1.23	,516			
	17	4.01	-1.09	1.11	.50	,511			,334
	15	3.83	-.69	1.06	-.09	,473		,396	
Factor 2: ORGANIZACIÓN	6	2.82	.11	1.29	-1.04		,752		
	2	3.33	-.27	1.31	-1.02		,735		
	10	2.65	.31	1.27	-.93		,680		
	3	3.28	-.24	1.28	-.97		,679		
	7	2.99	-.02	1.19	-.84		,516	,442	
	14	3.15	-.14	1.26	-.98		,458	404	,403
Factor 3: ELABORACIÓN	13	3.19	-.17	1.21	-.82			,686	
	11	3.44	-.34	1.05	-.31			,679	
	16	3.04	-.07	1.09	-.52			,674	
	12	3.40	-.32	1.19	-.71			,584	
Factor 4: MEMORIZACIÓN	20	3.67	-.57	1.06	-.19				,729
	18	3.76	-.64	1.11	-.27				,671
	19	3.47	-.44	1.28	-.84		,494		,594
Valores propios						7,299	1,734	1,309	1,105
Varianza Explicada						15,654	14,486	12,551	9,342

Tabla 11. Descriptivos de los ítems y estructura factorial del CECAE

La estructura factorial obtenida nos permite diferenciar entre estrategias para simplificar o esencializar la información **-FACTOR 1: SELECCIÓN-** integrado por un total de nueve ítems del tipo: *"Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles" -Ítem 5-*, *"Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema" -Ítem 22-*, *"Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas*

cuantas ideas principales" **-Ítem 8-** o "Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes" **-Ítem 4-**.

Seis ítems del tipo: "Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando" **-Ítem 6-**, "Generalmente hago resúmenes de lo que estudio" **-Ítem 2-** o "Cuando estudio voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes" **-Ítem 10-**, que hemos integrado en el **FACTOR 2: ORGANIZACIÓN**.

El análisis factorial llevado a cabo nos ha permitido diferenciar un tercer factor, el **FACTOR 3: ELABORACIÓN**, integrado por los ítems: "Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando" **-Ítem 13-**, "Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé" **-Ítem 11-**, "Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos" **-Ítem 16-** y "Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo" **-Ítem 12-**. Con sólo tres ítems "Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar", **-Ítem 20-**, "Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando", **-Ítem 18-**, y "Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor" **-Ítem 19-**, se establece un cuarto factor: **FACTOR 4: MEMORIZACIÓN**.

La varianza explicada por los cuatro factores extraídos alcanza el 52,033% del total y los índices de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) de cada uno de los cuatro factores oscilan desde 0,68 para el **FACTOR 4: MEMORIZACIÓN**, a 0,83 para el **FACTOR 1: SELECCIÓN**, alcanzando para el total del cuestionario .90.

3.2.3.- Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)

Las estrategias de autorregulación han sido evaluadas a través del *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*, de Hernández y García (1995). El análisis factorial llevado a cabo mediante componentes principales con rotación Varimax sobre las puntuaciones directas de la totalidad de la muestra de este trabajo nos permitió diferenciar tres factores.

A partir del análisis factorial, se optó por prescindir de los ítems 6 y 7 del cuestionario por presentar cargas factoriales bajas y similares tanto en el factor 1 (.456 y .442, respectivamente) como en el factor 2 (.429 y .377). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, que para esta estructura es de .913, y la prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo nivel de significación resultante es de .000, respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables. Los datos correspondientes a las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de los 17 ítems, así como sus pesos factoriales, se aportan en la Tabla 12.

Así, el primer factor obtenido, **FACTOR 1: SUPERVISIÓN**, estaría integrado por seis ítems como: *"Cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de todo para ver si tengo algún fallo"* -**Ítem 14**-, *"Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles"* -**Ítem 15**-, o *"Mientras estudio, suelo estar continuamente revisando lo que está flojo o en lo que fallo, para amarrarlo bien"* -**Ítem 12**-, factor que se ha asociado a las estrategias de supervisión del aprendizaje.

El **FACTOR 2: PLANIFICACIÓN**, estaría integrado por cinco ítems como *"Al estudiar suelo ordenar las distintas actividades que tengo que hacer, diciéndome, primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro"* -**Ítem 4**-, *"Antes de ponerme*

a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio" **-Ítem 1-**, o "Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil" **-Ítem 3-**.

	ÍTEM	M	Asimetría	DT	Curtosis	Pesos factoriales del F1	Pesos factoriales del F2	Pesos factoriales del F3
Factor 1 SUPERVISIÓN	14	3.45	-.35	1.31	-1.02	,809		
	15	3.56	-.44	1.17	-.60	,794		
	12	3.77	-.74	1.09	.015	,722		
	16	3.55	-.54	1.13	-.30	,573		
	17	4.01	-1.09	1.18	.23	,463		,346
	8	3.15	-.22	1.22	-.80	,440		
Factor 2 PLANIFICACIÓN	4	3.80	-.81	1.21	-.26		,766	
	1	3.95	-1.02	1.16	.28		,714	
	3	3.68	-.70	1.26	-.47		,712	
	2	3.73	-.81	1.20	-.11		,667	
	5	3.24	-.21	1.27	-.94		,593	
Factor 3 REVISIÓN	9	3.45	-.40	1.15	-.53			,829
	13	3.31	-.28	1.20	-.81			,541
	10	3.27	-.23	1.08	-.48			,517
	11	4.02	-.93	1.03	.25	,334		,392
Valores propios						5,240	1,230	1,214
Varianza Explicada						19,969	19,294	11,968

Tabla 12. Descriptivos de los ítems y estructura factorial de ECE

Finalmente, el tercer factor diferenciado en la prueba está compuesto por cuatro ítems del tipo "Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior" **-Ítem 9-**, "Cuando estudio, o resuelvo un problema, procuro consultar la opinión de otros para ver si lo que estoy haciendo es correcto" **-Ítem 13-** o "Cuando se me presenta algún problema o cuestión, procuro siempre buscar, prioritariamente, "dentro de mí" la solución" **-Ítem 10-**, factor que se ha caracterizado por el empleo

de mecanismos de revisión o solución de los problemas de aprendizaje [**FACTOR 3: REVISIÓN**].

Conjuntamente, los tres factores obtenidos alcanzan un porcentaje de varianza explicada del 51.231%.

A pesar de que el cuestionario se planteaba, inicialmente, diferenciando entre comportamientos *al inicio del estudio, durante el estudio y al finalizar el estudio*, el análisis de las tres dimensiones obtenidas sugiere contemplar la actividad de estudio diferenciando tres tipos de comportamientos característicos: (a) aquellas actuaciones vinculadas a la *planificación* de la actividad, (b) las diferentes formas de seguimiento o vigilancia del proceso de estudio –*supervisión*– y (c) una serie de actuaciones o comportamientos específicos que habitualmente se adoptarían cuando el estudiante afronta algún tipo de dificultad o déficit en su proceso de estudio, a modo de reparaciones o resolución de problemas, y que podrían observarse como mecanismos de *revisión* de la actividad de estudio.

Los índices de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) son de .81 para la **FACTOR 1: SUPERVISIÓN**, de .80 para **FACTOR 2: PLANIFICACIÓN**, y de .55 para los cuatro ítems del **FACTOR 3: REVISIÓN**, alcanzando para el total de los 17 ítems una fiabilidad de .87.

Para la medida del *rendimiento académico* se recurrió a las calificaciones académicas reales obtenidas por los alumnos en las principales áreas curriculares (ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, lengua extranjera y matemáticas), codificando los resultados de la siguiente forma: suspenso (1), aprobado (2), bien (3), notable (4) y sobresaliente (5). Posteriormente, con el fin

de disponer también de una medida global del rendimiento, se calculó el *rendimiento medio* en esas asignaturas.

3.3.- TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

En este trabajo se realizaron diversos análisis descriptivos, análisis correlacionales, ANOVAs y análisis factoriales de los cuestionarios utilizados en la investigación. Se llevaron a cabo, además, análisis de conglomerados, para establecer diferentes perfiles en torno a la motivación de los estudiantes de E.S.O. que participaron en la investigación, y varios análisis de regresión, para conocer los posibles efectos de las metas académicas sobre las estrategias cognitivas y de autorregulación y sobre el rendimiento de los estudiantes.

Concretamente, tal y como ha podido observarse, el estudio de los ítems de los diferentes cuestionarios implicó el uso de *indicadores de tendencia central* (media), *indicadores de dispersión* (desviación típica) e *indicadores de distribución o forma* (asimetría y curtosis). De cara a evaluar el grado en que los cuestionarios empleados medían constructos multidimensionales, se sometieron los datos a un análisis factorial exploratorio usando, como método de extracción, el *análisis de componentes principales* y, como método de rotación, la Normalización Varimax con Kaiser.

Para conocer las posibles diferencias entre los grupos, recurrimos al *ANOVA de un factor*. En aquellos casos en los que el factor está integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como *prueba de contrastes post hoc* la prueba de Scheffé. El procedimiento seguido, en aquellos análisis en los que las

metas y estrategias contempladas en esta investigación son variables consideradas como factores dentro del ANOVA, ha consistido en categorizar cada una de las variables en tres grupos de percentiles -*indicadores de posición*- y, así, poder diferenciar a los que obtienen puntuaciones bajas, moderadas o altas en las distintas variables.

Por otra parte, y con el propósito de comprobar la incidencia de las metas adoptadas por el estudiante sobre el uso de estrategias de estudio y las calificaciones académicas obtenidas, se llevaron a cabo ocho análisis independientes de *regresión múltiple por pasos*. En estos análisis se tomaron como variables dependientes o criterio las estrategias de estudio, tanto cognitivas como de autorregulación, y el rendimiento académico asignado por los docentes y como variables predictoras, en todos los casos, las metas académicas medidas a través del CEMA-II.

Este tipo de análisis, además de permitirnos observar el grado de asociación entre las variables (coeficientes de regresión Beta), nos aportan información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas con las estrategias de estudio y el rendimiento de los estudiantes, la varianza total explicada por las variables incluidas en el modelo ($R^2_{ajustada}$ correspondiente al modelo extraído en el análisis de regresión), así como la cantidad de varianza de las estrategias y el rendimiento explicada por cada una de las variables predictoras incluidas (cambio en R^2).

Con la finalidad de conocer los diferentes perfiles motivacionales de la muestra utilizamos el *análisis "cluster" (método quick cluster analysis)*, que nos permite identificar diferentes grupos de estudiantes a partir de sus similitudes y diferencias en sus metas académicas. Este análisis se realiza a partir de los ocho

factores que integran el "*Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*". Posteriormente, comprobamos, a través del ANOVA de un factor, si existían diferencias significativas entre los diferentes grupos en cuanto a estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio y también en el rendimiento académico en distintas asignaturas y rendimiento medio.

**CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE
RESULTADOS**

CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En consonancia con los objetivos planteados en este trabajo, describiremos los resultados en tres partes. En primer lugar, analizaremos las diferencias en motivación, estrategias y rendimiento entre estudiantes de primer y segundo ciclo de E.S.O. y entre hombres y mujeres. Posteriormente, analizaremos las diferencias en estrategias cognitivas y metacognitivas y en rendimiento en función de las metas académicas, así como los niveles de incidencia y explicación de éstas sobre las estrategias de estudio y el rendimiento. Finalmente, trataremos de identificar potenciales perfiles de metas para analizar las potenciales diferencias entre grupos en estrategias de estudio y rendimiento.

1.- DIFERENCIAS EN MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO ENTRE PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE LA E.S.O.

Para conocer las posibles diferencias en motivación, estrategias y rendimiento entre el grupo de estudiantes de primer ciclo de la E.S.O. y el de estudiantes de segundo ciclo se llevó a cabo un ANOVA de un factor.

Tal y como se refleja en la Tabla 13, se observan diferencias significativas entre los estudiantes de primer y segundo ciclo de la E.S.O. en las *metas orientadas al aprendizaje* relacionadas con el interés por la materia (motivación intrínseca). Se han encontrado diferencias significativas entre el primer y el segundo ciclo en las *metas orientadas al yo*, tanto en las relacionadas con la implicación derivada de la defensa del yo como en las referidas a la implicación para la mejora o engrandecimiento del yo.

METAS	Grupo 1 ^{er} ciclo		Grupo 2 ^o ciclo		F
	M	DT	M	DT	
ORIENTADAS AL APRENDIZAJE					
1. IMPLICACIÓN PARA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA Y CONTROL	3.64	.84	3.54	.71	1.71
2. IMPLICACIÓN POR EL INTERÉS	3.06	.95	2.83	.80	7.05 **
ORIENTADAS AL YO					
1. IMPLICACIÓN POR DEFENSA DEL YO	2.76	1.11	2.24	1.02	24.35 ***
2. EVITACIÓN POR DEFENSA DEL YO	1.99	.85	1.93	.78	.68
3. IMPLICACIÓN POR MEJORA DEL YO	3.04	.98	2.59	.84	25.76 ***
ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL					
1. ADQUISICIÓN DE VALORACIÓN SOCIAL	3.62	.91	3.16	.97	25.90 ***
ORIENTADAS AL LOGRO O RECOMPENSA					
1. IMPLICACIÓN POR DESEO DE OBTENER UN TRABAJO FUTURO DIGNO	4.15	.83	4.13	.79	.08
2. IMPLICACIÓN PARA EVITAR CASTIGOS	3.08	1.11	2.68	.96	15.25 ***

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla 13. Diferencias motivacionales entre 1^o y 2^o ciclo de la E.S.O.

Finalmente, el ANOVA nos ha permitido también constatar diferencias en las *metas orientadas a la valoración social* y en las *metas de logro o recompensa* relacionadas con la evitación de castigos entre los estudiantes del primer y segundo ciclo. En todos los casos, los estudiantes de primer ciclo obtienen unas puntuaciones medias significativamente más altas que los de segundo ciclo.

Aunque en los otros tipos de metas no se observan diferencias significativas, de estos resultados se puede deducir que los estudiantes de segundo ciclo que participaron en esta investigación tienen unas metas académicas, en la mayor parte de los casos, significativamente más bajas que los de primer ciclo. Además, dado que esas diferencias no se refieren exclusivamente a un tipo concreto de metas, se podría afirmar que los estudiantes de primer ciclo están, en general, más motivados a nivel académico que los de segundo ciclo.

Por lo que respecta a las *estrategias cognitivas y de autorregulación*, en la Tabla 14, apreciamos diferencias significativas en las *estrategias de planificación* y en las *estrategias de elaboración* entre los estudiantes de primer y segundo

ciclo de la E.S.O. En ambos casos, son también los estudiantes de primer ciclo los que presentan unas puntuaciones significativamente más altas.

ESTRATEGIAS	Grupo 1 ^{er} ciclo		Grupo 2 ^o ciclo		F
	M	DT	M	DT	
Selección	3.76	.80	3.62	.76	3.61
Organización	3.05	.97	2.92	.86	2.17
Elaboración	3.44	.81	3.26	.76	5.26 *
Memorización	3.81	.84	3.68	.77	2.81
Planificación	3.81	.78	3.51	.92	13.78 ***
Supervisión	3.61	.86	3.55	.80	.729
Revisión	3.57	.74	3.45	.71	3.37

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla 14. Diferencias en estrategias de estudio entre 1^o y 2^o ciclo de la E.S.O.

Si bien es verdad que en el resto de estrategias no hay diferencias significativas, la tendencia observada va en la misma línea, ya que en todos los casos los valores medios son más altos en el grupo de primer ciclo que en el grupo de segundo ciclo.

Por lo que se refiere al *rendimiento académico* (véase Tabla 15), mientras que a los estudiantes de primer ciclo se le asignan calificaciones significativamente más altas en Lengua Gallega y Matemáticas, los de segundo ciclo consiguen unas notas significativamente más altas en Educación Física y Tecnología.

ASIGNATURAS	Grupo 1 ^{er} ciclo		Grupo 2 ^o ciclo		F
	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2.96	1.34	2.68	1.54	1.73
Ciencias Sociales	2.76	1.39	2.69	1.36	.24
Educación Física	3.19	1.05	3.83	.96	43.19 ***
Educación Plástica	2.92	1.22	3.11	1.00	2.22
Lengua Castellana	2.77	1.26	2.81	1.36	.09
Lengua Gallega	2.76	1.40	2.38	1.30	8.42 **
Lengua Extranjera	2.56	1.26	2.65	1.49	.44
Matemáticas	2.47	1.40	2.04	1.26	10.52 **
Tecnología	2.83	1.29	3.17	1.14	6.26 *
Música	2.89	1.27	3.05	1.26	1.05
Rendimiento medio	2.80	1.07	2.86	.99	.43

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Tabla 15. Diferencias en rendimiento académico entre 1^o y 2^o ciclo de la E.S.O.

En el resto de asignaturas, así como en el rendimiento medio global asignado por el profesor, no existen diferencias significativas entre primero y segundo ciclo.

2.- DIFERENCIAS EN MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE GÉNERO

Para conocer las posibles diferencias en motivación, estrategias y rendimiento entre alumnos y alumnas se llevó a cabo un ANOVA de un factor. En las *variables motivacionales* (véase Tabla 16), las alumnas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los alumnos en las *metas orientadas al aprendizaje* relacionadas con la adquisición de competencia y control, en las metas orientadas a la *valoración social* y en las *metas de logro* relacionadas con la obtención de un trabajo futuro. En las restantes variables motivacionales no se aprecian diferencias significativas entre alumnos y alumnas.

METAS	Grupo Alumnos		Grupo Alumnas		F
	M	DT	M	DT	
ORIENTADAS AL APRENDIZAJE					
3. IMPLICACIÓN PARA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA Y CONTROL	3.48	.80	3.75	.75	12.06 **
4. IMPLICACIÓN POR EL INTERÉS	2.89	.90	3.06	.88	3.85
ORIENTADAS AL YO					
4. IMPLICACIÓN POR DEFENSA DEL YO	2.52	1.07	2.55	1.14	.05
5. EVITACIÓN POR DEFENSA DEL YO	2.01	.87	1.92	.75	1.08
6. IMPLICACIÓN POR MEJORA DEL YO	2.83	.94	2.87	.96	.14
ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL					
2. ADQUISICIÓN DE VALORACIÓN SOCIAL	3.32	.99	3.54	.93	5.32 *
ORIENTADAS AL LOGRO O RECOMPENSA					
3. IMPLICACIÓN POR DESEO DE OBTENER UN TRABAJO FUTURO DIGNO	4.06	.88	4.25	.71	5.40 *
4. IMPLICACIÓN PARA EVITAR CASTIGOS	2.95	1.09	2.86	1.04	.77

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla 16. Diferencias motivacionales entre alumnos y alumnas

De este modo, es posible que las chicas tengan un espectro de motivos más amplio y, probablemente, más adecuado para implicarse en el estudio que los chicos.

En las *estrategias de estudio* observamos que las alumnas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los alumnos en las estrategias de *selección, organización, memorización, planificación y supervisión* (véase Tabla 17).

ESTRATEGIAS	Grupo Alumnos		Grupo Alumnas		F
	M	DT	M	DT	
Selección	3.59	.82	3.83	.71	10.79 **
Organización	2.74	.94	3.31	.80	44.93 ***
Elaboración	3.32	.83	3.40	.75	1.11
Memorización	3.57	.83	3.96	.74	26.52 ***
Planificación	3.49	.90	3.92	.74	29.03 ***
Supervisión	3.41	.87	3.78	.74	26.59 ***
Revisión	3.48	.75	3.55	.69	1.093

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla 17. Diferencias en estrategias de estudio entre alumnas y alumnos

En consonancia con las diferencias de género en motivación, es posible que las chicas utilicen en mayor medida que los chicos estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio vinculadas a un aprendizaje significativo y autorregulado.

ASIGNATURAS	Grupo Alumnos		Grupo Alumnas		F
	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2.76	1.37	3.12	1.36	4.94 *
Ciencias Sociales	2.61	1.32	2.89	1.43	4.54 *
Educación Física	3.51	1.10	3.42	1.01	.82
Educación Plástica	2.69	.97	3.36	1.15	29.08 ***
Lengua Castellana	2.55	1.26	3.07	1.30	17.64 ***
Lengua Gallega	2.34	1.29	2.93	1.40	21.04 ***
Lengua Extranjera	2.44	1.35	2.79	1.35	7.18 **
Matemáticas	2.14	1.28	2.47	1.43	6.63 *
Tecnología	2.76	1.19	3.21	1.28	12.53 ***
Música	2.68	1.23	3.33	1.21	16.80 ***
Rendimiento medio	2.66	.99	3.03	1.07	13.57 ***

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Tabla 18. Diferencias en rendimiento académico entre alumnas y alumnos

Finalmente, tal y como cabía esperar, las diferencias entre chicos y chicas son significativas también en lo que respecta al *rendimiento* (véase Tabla 18), mostrando las alumnas un rendimiento académico, en las distintas materias y globalmente, más elevado que los alumnos. De hecho, en todas las materias, salvo en Educación Física en la cual no aparecen diferencias significativas, las alumnas obtienen unas calificaciones significativamente más altas que los alumnos.

3.- DIFERENCIAS EN ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE AUTORREGULACIÓN SEGÚN LOS NIVELES DE METAS ACADÉMICAS

Para estudiar la posible vinculación entre los niveles de metas y las estrategias de estudio consideradas en este trabajo se recurrió al ANOVA de un factor. Concretamente, el procedimiento seguido al contemplar las metas académicas como factores (dentro del ANOVA) ha consistido en categorizar cada una de las variables en tres grupos de percentiles, y así poder diferenciar y agrupar a los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas, moderadas o altas en esos factores. Dado que cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé. A continuación trataremos de describir y analizar los resultados en relación a las metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas de valoración social y metas de logro o recompensa.

Metas orientadas al aprendizaje. Tal y como puede apreciarse en la Tabla 19, en todos los casos se observan diferencias significativas en el uso de cada

una de las estrategias en función de los distintos niveles de metas de aprendizaje centradas en la *adquisición de competencia y control*. Concretamente, los contrastes post hoc (prueba de Scheffé) revelan que las diferencias son significativas ($p < .05$) entre todos los niveles de este tipo de metas de aprendizaje y para cada una de las estrategias.

Además, la tendencia que se observa es la misma en todos los casos: cuanto más alto es este tipo de metas, mayor es el uso que hacen los estudiantes de las diferentes estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio; y cuanto más bajas son las metas, menor es el uso que hacen de estrategias cognitivas y de autorregulación.

ESTRATEGIAS	METAS DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA Y CONTROL						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.27	.83	3.80	.64	4.02	.62	40.86 ***
Organización	2.49	.82	3.01	.80	3.39	.90	38.75 ***
Elaboración	2.92	.75	3.35	.64	3.73	.74	44.05 ***
Memorización	3.32	.84	3.77	.71	4.09	.65	39.47 ***
Planificación	3.16	.89	3.78	.66	4.03	.76	46.38 ***
Supervisión	3.02	.85	3.69	.71	4.01	.64	73.57 ***
Revisión	3.21	.76	3.52	.63	3.83	.69	31.08 ***
ESTRATEGIAS	METAS DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN EL INTERÉS DE LA MATERIA						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.43	.83	3.65	.75	4.02	.65	24.73 ***
Organización	2.62	.85	2.97	.82	3.44	.88	35.76 ***
Elaboración	2.99	.76	3.34	.68	3.75	.73	42.87 ***
Memorización	3.50	.86	3.69	.73	4.03	.73	18.97 ***
Planificación	3.34	.93	3.64	.76	4.06	.68	31.23 ***
Supervisión	3.08	.92	3.62	.73	4.02	.63	53.35 ***
Revisión	3.23	.76	3.49	.67	3.84	.66	26.98 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla 19. Diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación según los niveles de metas de aprendizaje

Por lo que respecta a las metas de aprendizaje centradas en el *interés de la materia*, los resultados son muy similares a los obtenidos con el otro tipo de metas de aprendizaje (véase Tabla 19). De hecho, la tendencia es la misma: en los

niveles más altos de metas centradas en el interés es mayor el uso de estrategias y cuanto más bajas son estas metas, menor es el uso de estrategias. La única salvedad en este caso se produce en las estrategias de selección y en las estrategias de memorización, donde los contrastes post hoc (prueba de Scheffé) indican que no existen diferencias significativas ($p > .05$) entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas en cuanto al uso de cada una de esas estrategias. Específicamente, el empleo de estas estrategias cognitivas de selección y memorización puede ser similar en los niveles bajos y medios de implicación por interés, siendo significativamente mayor su empleo en los niveles más altos de esta orientación al aprendizaje.

Metas orientadas al yo. Tal y como refleja la Tabla 20, existen diferencias significativas en el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación en función de los niveles de metas de *implicación por defensa del yo*. Sin embargo, los contrastes *post hoc* revelan que en ningún caso hay diferencias significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas moderadas. Incluso, en las estrategias de selección sólo se encuentran diferencias significativas entre el grupo con metas moderadas y el grupo con metas altas. De todas formas, en los casos en que hay diferencias significativas, siempre es el grupo con metas de implicación por defensa altas el que presenta un mayor uso de cada una de las estrategias.

Una posible explicación de que no haya diferencias significativas entre las metas bajas y las metas moderadas es que las puntuaciones obtenidas por la muestra en este tipo de metas no cumplen los supuestos de normalidad, con lo cual la diferenciación que se ha establecido entre los tres grupos de metas es, en este caso, un tanto artificial, si tenemos en cuenta estas consideraciones así

como el rango de puntuaciones directas que se corresponden con cada uno de los tres grupos de metas diferenciados (grupo 1, metas bajas: rango 1-1.80; grupo 2, metas moderadas: rango 2-2.80; grupo 3, metas altas: rango 3-5).

ESTRATEGIAS	METAS DE IMPLICACIÓN POR DEFENSA DEL YO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.66	.75	3.58	.86	3.87	.74	5.08 **
Organización	2.82	1.00	2.85	.88	3.27	.86	10.42 ***
Elaboración	3.26	.85	3.22	.75	3.57	.76	8.47 ***
Memorización	3.69	.82	3.61	.87	3.95	.72	7.24 **
Planificación	3.55	.93	3.53	.91	3.94	.69	10.91 ***
Supervisión	3.53	.90	3.45	.82	3.83	.72	10.05***
Revisión	3.37	.70	3.45	.72	3.76	.71	12.63***
ESTRATEGIAS	METAS DE EVITACIÓN POR DEFENSA DEL YO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.71	.77	3.67	.82	3.73	.76	.19
Organización	2.96	.99	2.97	.93	3.06	.87	.48
Elaboración	3.38	.81	3.33	.83	3.37	.74	.16
Memorización	3.71	.80	3.78	.80	3.74	.85	.33
Planificación	3.76	.87	3.67	.88	3.64	.79	.65
Supervisión	3.72	.82	3.56	.84	3.47	.83	3.45*
Revisión	3.53	.71	3.53	.74	3.47	.73	.32
ESTRATEGIAS	METAS DE IMPLICACIÓN POR MEJORA DEL YO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.52	.85	3.68	.76	3.92	.68	9.53 ***
Organización	2.68	.91	3.01	.92	3.28	.86	16.20 ***
Elaboración	3.19	.82	3.25	.75	3.62	.77	12.32 ***
Memorización	3.59	.85	3.71	.82	3.97	.69	8.98 ***
Planificación	3.36	.92	3.70	.83	3.98	.69	21.17 ***
Supervisión	3.33	.92	3.56	.79	3.85	.73	15.34 ***
Revisión	3.26	.71	3.46	.71	3.82	.67	24.68***

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla 20. Diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación según los niveles de metas ego-orientadas

Si tomamos como referencia el formato de respuesta (que va desde 1 – nunca- hasta 5 –siempre-) de cada uno de los ítems de esta subescala del cuestionario, tanto el rango de puntuaciones del grupo con metas bajas como el rango del grupo con metas moderadas estarían ambos encuadrados dentro de las puntuaciones bajas. De hecho, considerando conjuntamente estos dos grupos, su rango de puntuaciones podría oscilar entre 1 y 2.80.

Siguiendo con los resultados referentes a las metas orientadas al yo, estos indican, por otra parte, que, salvo en estrategias de supervisión, no existen diferencias significativas en el uso de cada una de las estrategias en función de los distintos niveles de metas de *evitación por defensa del yo* (véase Tabla 20). Parece, por tanto, que el disponer de unos niveles bajos, moderados o altos en este tipo de metas, no tiene incidencia en la mayor o menor utilización de estrategias cognitivas, ni en las de planificación y revisión. Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas en el empleo de estrategias de supervisión del aprendizaje entre el grupo de bajas metas de evitación por defensa del yo y el grupo de altas metas de evitación por defensa del yo a favor del primero.

Finalmente, se han encontrado diferencias significativas en el uso de cada una de las estrategias en función de los distintos niveles de las metas de *implicación por mejora del yo* (véase Tabla 20). Estas diferencias se producen entre los distintos niveles de las metas, excepto en las estrategias de selección, elaboración y memorización, donde no hay diferencias significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas ($p > .05$, según la prueba de Scheffé). Las diferencias entre una implicación para la mejora de la imagen baja y moderada pueden no ser relevantes a la hora de analizar este tipo de estrategias cognitivas que se emplean en Secundaria.

Metas orientadas a la valoración social. En el caso de las metas orientadas a la valoración social, se han encontrado diferencias significativas en el uso de estrategias según los distintos niveles de metas de *adquisición de reconocimiento social* (véase Tabla 21).

No obstante, los contrastes post hoc (prueba de Scheffé) indican que en las estrategias de memorización y supervisión no se alcanzan diferencias significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas.

ESTRATEGIAS	METAS DE ADQUISICIÓN DE RECONOMIENTO SOCIAL						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.42	.82	3.65	.76	4.05	.64	24.59 ***
Organización	2.63	.89	3.01	.90	3.32	.86	20.16 ***
Elaboración	3.16	.81	3.28	.77	3.65	.74	14.78 ***
Memorización	3.47	.85	3.68	.82	4.09	.68	21.78 ***
Planificación	3.23	.92	3.69	.79	4.09	.64	40.11 ***
Supervisión	3.30	.87	3.49	.82	4.01	.64	30.71 ***
Revisión	3.21	.73	3.49	.67	3.87	.68	32.21 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla 21. Diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación según los niveles de metas orientadas a la valoración social

Metas de logro o recompensa. Tal y como se aprecia en la Tabla 22, se constatan diferencias significativas en el empleo de estrategias cognitivas y de autorregulación en función de los distintos niveles de metas centradas en *obtención de un trabajo futuro digno*.

Sin embargo, los contrastes post hoc reflejan que no hay diferencias significativas entre el grupo de metas moderadas y el grupo de metas altas en estrategias de organización, elaboración, memorización, planificación y supervisión y revisión. De este modo, es probable que la adopción de estrategias cognitivas y de autorregulación sea especialmente deficiente entre los estudiantes de secundaria cuando la preocupación por un futuro digno no sea en absoluto relevante.

ESTRATEGIAS	METAS CENTRADAS EN LA OBTENCIÓN DE UN TRABAJO FUTURO DIGNO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.30	.84	3.80	.72	3.96	.67	22.27 ***
Organización	2.61	.86	3.14	.88	3.16	.94	15.94 ***
Elaboración	3.04	.77	3.39	.74	3.61	.79	18.21 ***
Memorización	3.32	.80	3.87	.77	3.99	.73	29.16 ***
Planificación	3.20	1.01	3.80	.72	3.98	.82	37.43 ***
Supervisión	3.07	.85	3.71	.72	3.90	.73	52.72 ***
Revisión	3.25	.76	3.55	.66	3.72	.71	17.83 ***
ESTRATEGIAS	METAS CENTRADAS EN LA EVITACIÓN DE CASTIGOS						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.66	.86	3.62	.71	3.88	.76	4.20 *
Organización	2.80	.98	3.01	.83	3.17	.95	5.70 **
Elaboración	3.33	.84	3.23	.72	3.53	.80	5.23 **
Memorización	3.64	.94	3.73	.68	3.91	.79	4.01 *
Planificación	3.50	1.06	3.60	.87	3.98	.70	13.10 ***
Supervisión	3.52	.97	3.51	.80	3.76	.72	4.63*
Revisión	3.38	.78	3.50	.67	3.67	.75	6.12**

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Tabla 22. Diferencias en estrategias cognitivas y de autorregulación según los niveles de metas de recompensa

Sin embargo, en estos casos sucede algo similar a lo que acontecía con las metas de defensa del yo por implicación personal. Al no cumplirse los supuestos de normalidad en este tipo de metas, las diferencias que se han establecido entre los tres grupos es bastante artificial si tenemos en cuenta el rango de puntuaciones directas que comprende cada uno de los grupos (grupo metas bajas: rango 1-3.80; grupo metas moderadas: rango 4-4.60; grupo metas altas: rango 4.80-5) y si consideramos, al mismo tiempo, el formato de respuesta a cada uno de los ítems de esta subescala del cuestionario (que va desde 1 –nunca- hasta 5 –siempre-). En realidad, el rango de puntuaciones del grupo con metas moderadas y el rango del grupo con metas altas integrarían los dos aquellas puntuaciones que van desde 4 hasta 5, ambos valores considerados altos dentro de esa escala de respuesta mencionada. En este sentido, parece lógico que no haya diferencias significativas en la mayor parte de las estrategias entre un grupo

que tiene unas puntuaciones en este tipo de metas que pueden oscilar entre 4 y 4.60 y otro grupo que tiene unas puntuaciones que puede oscilar de 4.80 a 5.

Por lo que respecta a las metas de logro o recompensa centradas en la *evitación de castigos*, se encuentran diferencias significativas en el uso de estrategias según los distintos niveles de este tipo de metas (véase Tabla 22). De este modo, la preocupación por evitar castigos o reprimendas podría asociarse al uso de estrategias para el procesamiento de la información y estrategias de autorregulación, en el sentido de que cuanto mayor es el nivel de esta meta, más elevado tiende a ser el uso de dichas estrategias en el estudio.

En cualquier caso, los contrastes post hoc revelan que en las estrategias de selección y elaboración sólo se producen diferencias significativas entre el grupo de metas moderadas y el grupo de metas altas. Y en las estrategias de organización y memorización, sólo hay diferencias significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas altas. Por otro lado, en las estrategias de autorregulación, el grupo con metas altas presenta unos valores medios significativamente más altos que el grupo con metas bajas y que el grupo con metas moderadas, no encontrándose diferencias significativas entre estos dos últimos.

En resumen, respecto a las diferencias en el mayor o menor uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio en función de los distintos niveles motivacionales (metas), y tomando como referencia los valores de F de cada uno de los ANOVAs comentados, las metas que, en general, mantienen una relación más fuerte con el uso de esas estrategias y que, por lo tanto, podemos contemplar a priori como más relevantes, son las *metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencia y control*. Del mismo modo, las metas de

aprendizaje *centradas en el interés de la materia*, las metas dirigidas a la *búsqueda de reconocimiento social* y las metas centradas en la *obtención de un trabajo futuro digno* también mantienen una relación fuerte con el uso diferencial de las distintas estrategias. Por otro lado, la *implicación defensa del yo*, la *implicación por mejora del yo* y las metas dirigidas a la *evitación de castigos* tendrían una relación menos importante con el uso de estrategias de estudio, al tiempo que la *evitación por defensa del yo* podría no tener una relación tan relevante con el uso de las diferentes estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio.

Además, con independencia de los contrastes post hoc que hemos comentado para cada una de las metas en particular, en donde se ha especificado entre qué niveles de las metas se producían diferencias significativas o no en el uso de estrategias, la tendencia general que se observa en los resultados obtenidos, especialmente en aquellos tipos de metas considerados como más relevantes en el uso diferencial de las estrategias, es que se produce un incremento progresivo en el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio a medida que las metas son más altas y se produce una disminución progresiva en el uso de estrategias a medida que las metas son más bajas. Tratando de profundizar en el análisis de estas relaciones entre la orientación a metas y el uso de estrategias, se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión múltiple por pasos cuyos resultados se describen a continuación.

4.- INCIDENCIA DE LA ORIENTACIÓN A METAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE AUTORREGULACIÓN

Con el objeto de comprobar la incidencia de la orientación a metas sobre el empleo de estrategias de estudio en la E.S.O., se llevaron a cabo siete análisis de regresión múltiple por pasos considerando las estrategias cognitivas -selección, organización, elaboración y memorización- y de autorregulación –planificación, supervisión y revisión- como variables dependientes o criterio y tomando, en todos los casos, como variables predictoras, las metas definidas a partir del CEMA-II.

Además de observar el grado de asociación entre las variables (coeficientes de regresión Beta), tal y como puede apreciarse en las Tablas 23 y 24, se aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas con el uso de estrategias cognitivas (véase Tabla 23) y de estrategias de autorregulación (véase Tabla 24), la varianza total explicada por las variables incluidas en el modelo ($R^2_{ajustada}$ correspondiente al modelo extraído en el análisis de regresión), así como la cantidad de varianza de la estrategia explicada por cada una de las variables incluidas (cambio en R^2).

4.1.- INCIDENCIA DE LAS METAS ACADÉMICAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

En la explicación de la estrategias cognitivas de *selección*, entran en el análisis de regresión, como variables predictoras, implicación en el estudio por razones de *adquisición de competencia y control*, *búsqueda de reconocimiento social*, *deseo de obtener un trabajo futuro digno* e *interés en las materias*, dando

cuenta conjuntamente del 24.2% de la varianza del criterio ($R^2_{ajustada} = .242$). Tal y como puede apreciarse en la Tabla 23, las razones de adquisición de competencia y control y búsqueda de reconocimiento social serían las variables que más predecirían el uso de estrategias cognitivas de selección (cambio en $R^2 = .188$; cambio en $R^2 = .027$).

De este modo, tanto la búsqueda de competencia y control y de reconocimiento social ($\beta=.211$; $t=4.017$; $p=000$ y $\beta=.137$; $t=3.193$; $p=001$, respectivamente), como la implicación por el deseo de obtener un trabajo futuro digno y el interés en las materias ($\beta=.154$; $t=3.276$; $p=001$ y $\beta=.149$; $t=3.244$; $p=001$, respectivamente), explicarían positivamente el empleo de las estrategias cognitivas de selección.

Se observa, de este modo, la incidencia sobre el uso de estrategias cognitivas de selección en secundaria tanto de metas orientadas al aprendizaje, como de metas orientadas a la valoración social y al logro de recompensas.

MOTIVACIÓN, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE E.S.O.

<i>MODELO</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² ajustada</i>	<i>Cambio en R²</i>
SELECCIÓN				
Modelo 1	.434	.188	.186	.188
Modelo 2	.464	.216	.213	.027
Modelo 3	.482	.232	.228	.017
Modelo 4	.497	.247	.242	.015
<i>Modelo1: A1</i>				
<i>Modelo 2: A1, S1</i>				
<i>Modelo 3: A1, S1, L1</i>				
<i>Modelo 4: A1, S1, L1, A2</i>				
ORGANIZACIÓN				
Modelo 1	.391	.153	.152	.153
Modelo 2	.443	.196	.193	.043
Modelo 3	.457	.209	.204	.012
<i>Modelo1: A2</i>				
<i>Modelo 2: A2, A1</i>				
<i>Modelo 3: A2, A1, Y3</i>				
ELABORACIÓN				
Modelo 1	.439	.199	.191	.192
Modelo 2	.497	.247	.244	.054
Modelo 3	.508	.258	.254	.012
Modelo 4	.516	.266	.260	.007
<i>Modelo1: A1</i>				
<i>Modelo 2: A1, A2</i>				
<i>Modelo 3: A1, A2, L1</i>				
<i>Modelo 4: A1, A2, L1, Y2</i>				
MEMORIZACIÓN				
Modelo 1	.426	.182	.180	.182
Modelo 2	.456	.208	.205	.026
Modelo 3	.465	.216	.212	.008
<i>Modelo1: A1</i>				
<i>Modelo 2: A1, L1</i>				
<i>Modelo 3: A1, L1, A2</i>				

A1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control, A2 = metas de implicación en el estudio por el interés en las materias, Y1 = metas de implicación en el estudio para una defensa del yo -metas de evitación del rendimiento-, Y2 = metas de evitación del trabajo para una defensa del yo, Y3 = metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo -metas de aproximación al rendimiento-, S1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social, L1 = metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, L2 = metas de implicación en el estudio para evitar castigos

Tabla 23. Coeficientes de correlación múltiple (R), cantidad de varianza explicada por el conjunto de las variables incluidas en el modelo (R²), y cantidad de varianza explicada por cada una de las variables incluidas en el modelo de predicción (cambio en R²) de la actuación estratégica

El modelo correspondiente al último paso indica que las estrategias cognitivas de *organización* vendrían explicadas conjuntamente por las metas de aprendizaje, -tanto por la implicación para adquisición de competencia y control, como por la implicación por interés-, y por las metas de implicación por mejora del yo en su vertiente de aproximación (véase Tabla 23). El porcentaje de explicación conjunto de la varianza del criterio supera el 20 % ($R^2_{ajustada} = .204$). La implicación por interés en la materia y para adquisición de competencia control se convertirían en las variables que más predecirían del empleo de estrategias de organización informativa (cambio en $R^2 = .153$ y cambio en $R^2 = .043$, respectivamente) y su explicación sería de signo positivo ($\beta = .235$; $t = 4.987$; $p = 0.000$ y $\beta = .211$; $t = 4.355$; $p = 0.000$). La relación entre la implicación en el estudio por razones de mejora del yo y la estrategia cognitiva de organización, aunque presenta un poder explicativo más bajo (cambio en $R^2 = .012$), es también positiva ($\beta = .121$; $t = 2.819$; $p = 0.005$). Así, los resultados sugieren la incidencia en este nivel educativo de las metas orientadas al aprendizaje y las metas orientadas al yo, en su vertiente de aproximación, sobre la adopción de estrategias cognitivas de organización.

El modelo correspondiente al último paso indica que la *elaboración* informativa, con porcentaje de explicación conjunto de la varianza superior al 25% ($R^2_{ajustada} = .260$), vendría explicada conjuntamente por la implicación derivada de la *orientación al aprendizaje* y del deseo *de obtener un trabajo futuro digno* y por la evitación del compromiso derivado de la *defensa del yo* (véase Tabla 23). Las variables más predictivas del empleo de elaboración informativa serían la adquisición de competencia y control, la implicación por interés y el deseo de obtener un trabajo digno (cambio en $R^2 = .192$; cambio en $R^2 = .054$ y cambio en $R^2 = .012$,

respectivamente), mientras que el potencial explicativo de la evitación derivada de la defensa del yo sería considerablemente más bajo (cambio en $R^2 = .007$).

Las relaciones entre la orientación a metas de aprendizaje para la adquisición de competencia y control y por el interés, la implicación para la obtención de un trabajo futuro digno y la implicación derivada de la defensa del yo y el empleo de estrategias de *elaboración* informativa son positivos ($\beta = .232$; $t = 4.513$; $p = 0.000$; $\beta = .271$; $t = 6.012$; $p = 0.000$; $\beta = .129$; $t = 2.843$; $p = 0.005$ y $\beta = .087$; $t = 2.276$; $p = 0.023$, respectivamente). La preferencia por estrategias cognitivas de elaboración podría estar en función, en los niveles de secundaria obligatoria, de las metas orientadas al aprendizaje y a la recompensa y, en menor medida, de metas orientadas al yo.

En la explicación de las estrategias cognitivas de *memorización* entran en el análisis de regresión como variables predictoras la implicación en el estudio por razones de *adquisición de competencia y control*, *por el deseo de obtener un trabajo futuro digno* y *por el interés en las materias*, dando cuenta conjuntamente del 21.2% de la varianza del criterio ($R^2_{ajustada} = .212$). Tal y como puede apreciarse en la Tabla 23, las razones de adquisición de competencia y control y el deseo de un futuro mejor serían las variables que más predecirían el uso de estrategias cognitivas de memorización (cambio en $R^2 = .182$; cambio en $R^2 = .026$), mientras que la implicación por interés tendría un menor peso predictivo (cambio en $R^2 = .008$). En cualquier caso, tanto la búsqueda de competencia y control y el deseo de un buen trabajo en el futuro ($\beta = .261$; $t = 4.955$; $p = 0.000$ y $\beta = .190$; $t = 4.060$; $p = 0.000$, respectivamente), como el interés en las materias ($\beta = .108$; $t = 2.317$; $p = 0.021$), explicarían positivamente el empleo de las estrategias cognitivas de memorización. Con un perfil predictivo similar al de otras estrategias cognitivas, la

memorización vendría explicada en este nivel educativo, fundamentalmente, por las metas orientadas al aprendizaje y las metas orientadas a la recompensa.

En síntesis, y tal y como cabía esperar, la adopción de metas orientadas al aprendizaje, tanto referidas a la adquisición de competencia y control como al interés en los contenidos, se muestran significativamente relacionadas con el uso de las diferentes estrategias cognitivas. Además, son de especial relevancia tanto el potencial explicativo como el grado de asociación entre, por un lado, la implicación por *búsqueda de competencia y control* e implicación por el *interés* en las materias y, por otro, las estrategias cognitivas más sofisticadas como la organización informativa (cambio en $R^2 = .153$; $\beta = .235$; $t = 4.987$; $p = 0.000$ para la implicación por interés y cambio en $R^2 = .043$, $\beta = .211$; $t = 4.355$; $p = 0.000$ para la implicación por competencia y control) y la elaboración (cambio en $R^2 = .192$ y $\beta = .232$; $t = 4.513$; $p = 0.000$ para la implicación por competencia y control y cambio en $R^2 = .054$, $\beta = .271$; $t = 6.012$; $p = 0.000$, para la implicación por interés).

Del mismo modo, también podemos constatar en este nivel educativo el papel de las metas de logro dirigidas a la *obtención de un trabajo futuro digno*, que se constituyen en variables explicativas del empleo de estrategias cognitivas de selección, memorización y elaboración (cambio en $R^2 = .017$; $\beta = .154$; $t = 3.276$; $p = 0.001$; cambio en $R^2 = .026$; $\beta = .190$; $t = 4.060$; $p = 0.000$ y cambio en $R^2 = .012$; $\beta = .129$; $t = 2.843$; $p = 0.005$, respectivamente), y de las metas de *valoración social*, que entran en los análisis de regresión como variable explicativa de la adopción de estrategias cognitivas de selección (cambio en $R^2 = .027$; $\beta = .137$; $t = 3.193$; $p = 0.001$). Finalmente, se ha constatado la incidencia de las metas orientadas al yo en el caso de las estrategias de organización y elaboración. Concretamente, la

implicación derivada de la mejora del yo, -vertiente de aproximación de las metas de rendimiento-, podrían explicar en cierta medida la adopción de estrategias cognitivas de organización (cambio en $R^2 = .012$; $\beta = .121$; $t = 2.819$; $p = .005$), al tiempo que la *evitación del trabajo derivada de la defensa del yo* -vertiente de evitación de las metas de rendimiento- podrían tener incidencia sobre la adopción de estrategias cognitivas de elaboración (cambio en $R^2 = .007$; $\beta = .087$; $t = 2.276$; $p = .023$).

4.2.- INCIDENCIA DE LAS METAS ACADÉMICAS SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN

El modelo correspondiente al último paso indica que la *planificación* del aprendizaje, con porcentaje de varianza próxima al 15% ($R^2_{ajustada} = .148$), vendría explicada conjuntamente por la implicación dirigida a la *adquisición de competencia y control*, a *lograr la aprobación social* y por el *deseo de obtener un trabajo futuro digno* (véase Tabla 24).

La variable más predictiva de la planificación sería la implicación para la adquisición de competencia y control (cambio en $R^2 = .118$). El potencial predictivo de la búsqueda de la valoración social y del deseo de obtener un trabajo futuro digno podría ser considerablemente más bajo (cambio en $R^2 = .024$ y cambio en $R^2 = .010$, respectivamente). En todos los casos, las relaciones entre la orientación a metas y el empleo de estrategias de planificación son positivos ($\beta = .215$; $t = 4.274$; $p = .000$; $\beta = .145$; $t = 3.208$; $p = .001$; $\beta = .126$; $t = 2.523$; $p = .012$, respectivamente).

<i>MODELO</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² ajustada</i>	<i>Cambio en R²</i>
PLANIFICACIÓN				
Modelo 1	.344	.118	.117	.118
Modelo 2	.377	.142	.139	.024
Modelo 3	.391	.153	.148	.010
<i>Modelo 1: A1</i>				
<i>Modelo 2: A1, S1</i>				
<i>Modelo 4: A1, S1, L1</i>				
SUPERVISIÓN				
Modelo 1	.422	.178	.176	.178
Modelo 2	.455	.207	.204	.029
Modelo 3	.470	.221	.217	.014
Modelo 4	.476	.227	.221	.006
<i>Modelo 1: A1</i>				
<i>Modelo 2: A1, L1</i>				
<i>Modelo 3: A1, L1, A2</i>				
<i>Modelo 4: A1, L1, A2, L2</i>				
REVISIÓN				
Modelo 1	.227	.052	.050	.052
Modelo 2	.274	.075	.072	.023
<i>Modelo 1: A1</i>				
<i>Modelo 2: A1, Y1</i>				

A1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control, A2 = metas de implicación en el estudio por el interés en las materias, Y1 = metas de implicación en el estudio para una defensa del yo -metas de evitación del rendimiento-, Y2 = metas de evitación del trabajo para una defensa del yo, Y3 = metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo -metas de aproximación al rendimiento-, S1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social, L1 = metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, L2 = metas de implicación en el estudio para evitar castigos

Tabla 24. Coeficientes de correlación múltiple (R), cantidad de varianza explicada por el conjunto de las variables incluidas en el modelo (R^2), y cantidad de varianza explicada por cada una de las variables incluidas en el modelo de predicción (cambio en R^2)

En la explicación de la estrategia de *supervisión*, entran en el análisis de regresión como variables predictoras la implicación por razones de *adquisición de competencia y control*, la implicación por *el deseo de obtener un trabajo futuro digno*, la implicación por *el interés en las materias* y la implicación con objeto de *evitar enfrentamientos o castigos* derivados del bajo rendimiento, dando cuenta

conjuntamente del 22.1% de la varianza del criterio ($R^2_{ajustada} = .221$). Tal y como puede apreciarse en la Tabla 24, la implicación por razones de adquisición de competencia y control sería la variable más predictiva para el empleo de estrategias de supervisión del aprendizaje ($\text{cambio en } R^2 = .178$), seguida del deseo de un futuro mejor y del interés por las materias ($\text{cambio en } R^2 = .029$; $\text{cambio en } R^2 = .014$). En cualquier caso, tanto la búsqueda de competencia y control ($\beta=.234$; $t=4.471$; $p=000$) como el deseo de un buen trabajo en el futuro y el interés en las materias ($\beta=.213$; $t=4.501$; $p=000$ y $\beta=.145$; $t=3.133$; $p=002$, respectivamente), explicarían positivamente el empleo de la estrategia de supervisión. Por su parte, el potencial explicativo de la implicación por evitación de castigos es considerablemente más bajo ($\text{cambio en } R^2 = .006$) que los otros tipos de metas mencionados y su incidencia sobre la supervisión del propio aprendizaje es de signo negativo ($\beta= -.079$; $t=-1.987$; $p=047$).

El modelo correspondiente al último paso indica que la *revisión* del aprendizaje, con un porcentaje de varianza bajo ($R^2_{ajustada} = .072$), vendría explicada conjuntamente por la implicación dirigida a la *adquisición de competencia y control* ($\text{cambio en } R^2 = .052$) y la *implicación derivada de la defensa del yo* ($\text{cambio en } R^2 = .023$). En ambos casos, las relaciones con el empleo de estrategias de revisión son positivas ($\beta= .191$; $t= 4.409$; $p=000$ y $\beta= .157$; $t= 3.632$; $p=000$, respectivamente) (véase Tabla 24).

De nuevo la adopción de metas orientadas al aprendizaje referidas a la adquisición de competencia y control se muestran significativamente relacionadas con el uso de las diferentes estrategias de autorregulación. De hecho, este tipo de razones presentan el potencial explicativo y el grado de asociación más elevado tanto para la planificación ($\text{cambio en } R^2 = .118$; $\beta= .215$; $t= 4.274$; $p=000$), como para

la supervisión y la revisión (cambio en $R^2 = .178$, $\beta=.234$; $t=4.471$; $p=000$ y cambio en $R^2 = .052$, $\beta= .191$; $t= 4.409$; $p=000$).

Las metas de logro dirigidas a la *obtención de un trabajo futuro digno* se constituyen en variables explicativas del empleo de estrategias de autorregulación como la planificación y la supervisión (cambio en $R^2 = .010$, $\beta= .126$; $t= 2.523$; $p=012$ y cambio en $R^2 = .029$; $\beta=.213$; $t=4.501$; $p=000$, respectivamente), al tiempo que cabe destacar la incidencia de las metas de *valoración social* que entran en los análisis de regresión como variable explicativa de la adopción de estrategias planificación (cambio en $R^2 = .024$, $\beta= .145$; $t= 3.208$; $p=001$).

5.- DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LOS NIVELES DE METAS ACADÉMICAS

El estudio de la posible vinculación entre los niveles de metas y el rendimiento académico obtenido se llevó a cabo mediante ANOVA de un factor. Del mismo modo que habíamos procedido para el estudio de las estrategias de estudio, se contemplaron las metas académicas como factores (dentro del ANOVA), categorizándolas en tres grupos de percentiles -bajo, moderado y alto-. Tal y como ya hemos apuntado, con objeto de averiguar entre qué medias de estos grupos existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé.

Los resultados de contrastar la relación entre los ocho tipos de metas académicas contemplados en este trabajo y el rendimiento en cinco áreas curriculares se presentan de modo individual para cada uno de los cuatro grupos de metas académicas.

Metas orientadas al aprendizaje. Los resultados indican que existen diferencias significativas en el rendimiento académico en las distintas asignaturas en función de los niveles de las *metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencia y control* (véase Tabla 25). Los contrastes post-hoc, por su parte, reflejan que en Ciencias Naturales no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas moderadas. En Matemáticas no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas moderadas y el grupo con metas altas. Estos resultados demuestran que puede ser realmente importante tener unas metas altas orientadas a la adquisición de competencia y control, entre otras razones, porque esto tiene consecuencias muy positivas en la consecución de un buen rendimiento académico en las diferentes asignaturas.

RENDIMIENTO	METAS DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIA Y CONTROL						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2,52	1,31	2,88	1,31	3,36	1,36	10,06***
Ciencias Sociales	2,27	1,19	2,73	1,36	3,21	1,39	17,75***
Lengua Castellana	2,23	1,14	2,84	1,25	3,29	1,28	28,06***
Lengua Extranjera	1,98	1,11	2,62	1,28	3,16	1,41	29,79***
Matemáticas	1,88	1,19	2,62	1,28	3,16	1,41	11,28***
RENDIMIENTO	METAS DE APRENDIZAJE CENTRADAS EN EL INTERÉS DE LA MATERIA						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2,75	1,37	2,89	1,35	3,10	1,39	1,90
Ciencias Sociales	2,44	1,24	2,72	1,36	3,05	1,47	7,89***
Lengua Castellana	2,54	1,26	2,76	1,30	3,06	1,31	6,48**
Lengua Extranjera	2,41	1,33	2,56	1,33	2,82	1,41	3,55*
Matemáticas	2,09	1,30	2,21	1,34	2,57	1,41	5,18**

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Tabla 25. Diferencias en rendimiento según los niveles de metas de aprendizaje

Con respecto a las *metas de aprendizaje centradas en el interés de la materia*, también existen diferencias significativas en el rendimiento académico de cada una de las asignaturas en función de los distintos niveles de dichas metas

(salvo en Ciencias Naturales). Los contrastes post-hoc indican que en Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Matemáticas tales diferencias se produce solamente entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas altas.

Metas orientadas al yo. Con respecto a la *implicación derivada de la defensa del yo*, hay diferencias significativas en el rendimiento obtenido en las cinco asignaturas (véase Tabla 26). Sin embargo, en este caso, la tendencia se invierte con respecto a las dos metas de aprendizaje comentadas con anterioridad. En las metas de aprendizaje, cuanto más alta era esta meta, mayor era el rendimiento, mientras que en este caso, cuanto más altas son este tipo de metas, más bajo es el rendimiento, y viceversa.

RENDIMIENTO	METAS DE IMPLICACIÓN POR DEFENSA DEL YO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	3,54	1,28	2,90	1,39	2,60	1,31	11,54***
Ciencias Sociales	3,11	1,36	2,70	1,41	2,49	1,30	7,98***
Lengua Castellana	3,19	1,31	2,74	1,28	2,50	1,24	10,91***
Lengua Extranjera	2,98	1,44	2,52	1,36	2,35	1,23	8,52***
Matemáticas	2,64	1,38	2,29	1,37	2,03	1,28	7,56**
RENDIMIENTO	METAS DE EVITACIÓN POR DEFENSA DEL YO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	3,34	1,26	2,97	1,41	2,46	1,30	10,64***
Ciencias Sociales	3,18	1,38	2,78	1,33	2,26	1,25	16,43***
Lengua Castellana	3,15	1,29	2,89	1,29	2,33	1,19	15,18***
Lengua Extranjera	2,88	1,41	2,63	1,31	2,28	1,30	6,72**
Matemáticas	2,75	1,42	2,29	1,36	1,84	1,15	16,02***
ESTRATEGIAS	METAS DE IMPLICACIÓN POR MEJORA DEL YO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2,92	1,44	2,95	1,22	2,96	1,41	0,03
Ciencias Sociales	2,88	1,41	2,62	1,25	2,71	1,42	1,36
Lengua Castellana	2,92	1,37	2,62	1,20	2,84	1,29	1,90
Lengua Extranjera	2,74	1,45	2,46	1,26	2,63	1,32	1,53
Matemáticas	2,37	1,38	2,25	1,32	2,29	1,39	0,30

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Tabla 26. Diferencias en rendimiento según los niveles de metas ego-orientadas

Como describiremos a continuación, aunque en las comparaciones *post hoc* se observan bastantes casos de diferencias estadísticamente no significativas

entre los grupos, la tendencia mencionada en los resultados se produce de la misma forma en cada una de las asignaturas. Tales contrastes indican que en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Lengua Extranjera no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas medias y el grupo con metas altas. Por otro lado, en Matemáticas sólo hay diferencias significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas altas.

En cuanto a las *metas de evitación derivadas de la defensa del yo* sucede algo similar que en el caso anterior. Se observan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en todas las asignaturas en función de los distintos niveles de las metas, mostrando la misma tendencia que para la implicación derivada de metas de defensa del yo, es decir, cuanto más altas son las metas, más bajo es el rendimiento, y viceversa. Los contrastes post-hoc reflejan que en Lengua Castellana no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas. Por otra parte, en Lengua Extranjera sólo se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas altas.

Por lo que se refiere a las *metas de engrandecimiento del yo*, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los niveles de este tipo de metas. Los resultados indican, en todos los casos, que el disponer de unas metas de engrandecimiento del yo bajas, moderadas o altas no tiene ninguna incidencia diferencial en el rendimiento académico obtenido en las distintas asignaturas contempladas en este estudio.

Metas orientadas a la valoración social. Los resultados obtenidos para este tipo de metas (véase Tabla 27) muestran que no existen diferencias

estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los niveles de este tipo de metas.

RENDIMIENTO	METAS DE ADQUISICIÓN DE RECONOMIENTO SOCIAL						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2,92	1,49	2,88	1,35	3,04	1,34	0,35
Ciencias Sociales	2,87	1,39	2,64	1,38	2,77	1,34	1,01
Lengua Castellana	2,92	1,37	2,66	1,31	2,87	1,22	1,69
Lengua Extranjera	2,68	1,47	2,52	1,39	2,69	1,23	0,74
Matemáticas	2,44	1,42	2,23	1,36	2,32	1,33	0,81

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Tabla 27. Diferencias en rendimiento según los niveles de metas orientadas a la valoración social

En consecuencia, disponer de unos niveles bajos, medios o altos en este tipo de metas no tiene ninguna repercusión sobre el rendimiento académico en las distintas asignaturas contempladas en este estudio.

Metas orientadas al logro o recompensa. En relación a las *metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno*, se observan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de este tipo de metas (véase Tabla 28). En este caso, la tendencia que se observa en los resultados es diferente a la comentada tanto para las metas de evitación como para las de implicación por defensa del yo. Aunque los contrastes post- hoc indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas medias y el grupo de metas altas en el rendimiento en cada una de las asignaturas, la tendencia que se percibe en los resultados muestra que, cuanto más altas son este tipo de metas, más alto es el rendimiento, y viceversa.

Por último, en cuanto a las *metas centradas en la evitación de castigos*, se observa que únicamente existen diferencias significativas, en función de los

niveles de estas metas, en el rendimiento en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. Por otra parte, los resultados de los contrastes post-hoc indican que en Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemáticas sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas altas. Finalmente, en Ciencias Sociales no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas medias y el grupo con metas altas.

RENDIMIENTO	METAS CENTRADAS EN LA OBTENCIÓN DE UN TRABAJO FUTURO DIGNO						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2,35	1,38	3,06	1,25	3,31	1,37	12,60***
Ciencias Sociales	2,28	1,25	2,81	1,36	3,11	1,39	13,16***
Lengua Castellana	2,21	1,19	2,95	1,27	3,13	1,09	20,04***
Lengua Extranjera	2,02	1,17	2,76	1,32	2,96	1,42	18,98***
Matemáticas	1,92	1,23	2,35	1,36	2,54	1,41	7,52**
RENDIMIENTO	METAS CENTRADAS EN LA EVITACIÓN DE CASTIGOS						F
	Metas bajas		Metas moderadas		Metas altas		
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	3,29	1,40	2,80	1,35	2,79	1,34	4,03*
Ciencias Sociales	3,04	1,40	2,62	1,30	2,56	1,40	5,06**
Lengua Castellana	3,03	1,33	2,76	1,27	2,58	1,28	4,23*
Lengua Extranjera	2,83	1,44	2,54	1,39	2,46	1,21	2,96
Matemáticas	2,49	1,42	2,32	1,34	2,08	1,31	3,29*

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Tabla 28. Diferencias en rendimiento según los niveles de metas de recompensa

En general, la tendencia que se percibe en este tipo de metas es similar a la comentada para las metas orientadas al yo (las centradas en la implicación derivada de una defensa del yo y las centradas en la evitación derivadas de una defensa del yo): cuanto más altas son este tipo de metas, más bajo es el rendimiento, y viceversa.

6.- INCIDENCIA DE LA ORIENTACIÓN A METAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Con el objeto de comprobar la incidencia de la orientación a metas sobre el rendimiento académico obtenido en la E.S.O., se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple por pasos considerando el rendimiento medio como variable dependiente o criterio, y tomando como variables predictoras, las metas definidas a partir del CEMA-II. Para la obtención del rendimiento medio se consideraron las calificaciones obtenidas por el alumno en las áreas curriculares de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Matemáticas, codificadas del siguiente modo: suspenso (1), aprobado (2), bien (3), notable (4) y sobresaliente (5).

<i>MODELO</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² ajustada</i>	<i>Cambio en R²</i>
RENDIMIENTO MEDIO				
Modelo 1	.290	.084	.082	.084
Modelo 2	.370	.137	.134	.053
Modelo 3	.406	.165	.160	.028
Modelo 4	.428	.183	.177	.018

Modelo 1: A1

Modelo 2: A1, Y1

Modelo 3: A1, Y1, L1

Modelo 4: A1, Y1, L1, Y2

A1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control, A2 = metas de implicación en el estudio por el interés en las materias, Y1 = metas de implicación en el estudio para una defensa del yo -metas de evitación del rendimiento-, Y2 = metas de evitación del trabajo para una defensa del yo, Y3 = metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo -metas de aproximación al rendimiento-, S1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social, L1 = metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, L2 = metas de implicación en el estudio para evitar castigos

Tabla 29. Coeficientes de correlación múltiple (*R*), cantidad de varianza explicada por el conjunto de las variables incluidas en el modelo (*R²*), y cantidad de varianza explicada por cada una de las variables incluidas en el modelo de predicción (cambio en *R²*)

Además de observar el grado de asociación entre las variables (coeficientes de regresión Beta), tal y como puede apreciarse en la Tabla 29, se aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas con el rendimiento medio, la varianza total explicada por las variables incluidas en el modelo ($R^2_{ajustada}$ correspondiente al modelo extraído en el análisis de regresión), así como la cantidad de varianza de la estrategia explicada por cada una de las variables incluidas (cambio en R^2).

El modelo correspondiente al último paso indica que el rendimiento medio obtenido vendría explicado conjuntamente por la *implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control*, para la *implicación derivada de la defensa del yo*, para el *logro de un trabajo futuro digno* y por la *evitación del trabajo por razones ego-defensivas* (véase Tabla 29). El porcentaje de explicación conjunto de la varianza del criterio supera ligeramente el 15% ($R^2_{ajustada} = .177$). La implicación para adquisición de competencia y control y por la defensa del yo se convertirían en las variables que más predecirían el rendimiento académico (cambio en $R^2 = .084$ y cambio en $R^2 = .053$, respectivamente). De todas formas, mientras el signo de la asociación entre la implicación para la adquisición de competencia y el rendimiento medio sería positivo ($\beta = .224$; $t = 4.989$; $p = 0.000$), la asociación sería negativa entre el rendimiento medio y la implicación por ego-defensa ($\beta = -.205$; $t = -4.825$; $p = 0.000$). Por otra parte, la relación entre la implicación en el estudio para lograr un futuro mejor y el rendimiento, si bien con más bajo poder explicativo (cambio en $R^2 = .028$), es también positiva ($\beta = .179$; $t = 4.055$; $p = 0.000$). Finalmente, la evitación del compromiso por razones defensivas mantendría una relación de signo negativo con el rendimiento medio del estudiante ($\beta = -.144$; $t = -3.419$; $p = 0.001$).

De este modo, y en consonancia con los resultados de los ANOVAs comentados antes, implicarse en el estudio con objeto de incrementar la competencia y el dominio, así como hacerlo para lograr un trabajo futuro digno, podrían ser en Secundaria razones adecuadas para sostener niveles de rendimiento académico positivos, mientras que, tanto comprometerse con el trabajo para evitar dar una imagen negativa de uno mismo, como evitar la implicación por miedo a proporcionar esa imagen negativa frente a los demás, serían razones que podrían asociarse al bajo rendimiento en estos niveles educativos.

7.- PERFILES MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

A partir de las diferentes combinaciones de los ocho tipos de metas que mide el CEMA-II, se ha tratado de definir y caracterizar perfiles motivacionales entre los estudiantes de educación secundaria. Para definir los potenciales perfiles motivacionales, se ha utilizado el análisis "cluster" (método *quick cluster analysis*) y, posteriormente, se empleó el ANOVA con objeto de observar la existencia de diferencias entre esos diferentes grupos en estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio y también en el rendimiento académico en cada una de las asignaturas.

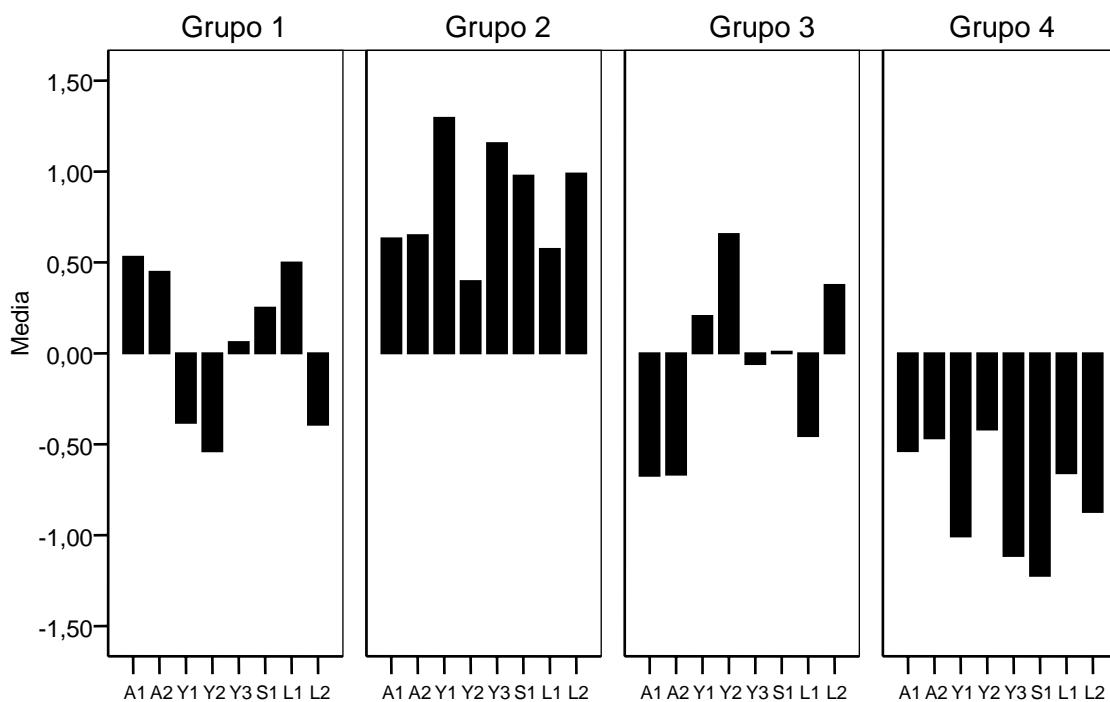
Así, en primer lugar, para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de las metas (ya que el número de ítems de cada una de las subescalas de metas no es el mismo), se ha realizado el análisis de conglomerados después de haber transformado las puntuaciones directas en típicas.

Para decidir el número de conglomerados, se ha seguido el criterio habitual de tomar como válidas aquellas soluciones que convergen antes de las 10 iteraciones predeterminadas. Teniendo en cuenta que sólo las soluciones de dos y cuatro conglomerados cumplían con ese criterio, se optó por esta última porque era la que ofrecía una diferenciación entre los grupos más acorde con las aportaciones teóricas y empíricas sobre metas académicas. Por tanto, además del criterio estadístico para elegir esta solución de conglomerados, también se ha seguido como criterio la viabilidad teórica y la significación psicológica de cada uno de los grupos que representan distintos perfiles motivacionales.

Los resultados del análisis de conglomerados (ver figura 8) permiten identificar cuatro grupos caracterizados por perfiles motivacionales distintos y que son fruto de diferentes combinaciones de metas. Así, en el Grupo 1 ($n = 145$) hay un predominio de metas de aprendizaje –tanto aquellas orientadas hacia la adquisición de competencia y control como las enfocadas hacia el interés en las materias-, de metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo -metas de aproximación al rendimiento-, de metas para la adquisición de valoración social, y de metas para la obtención de un trabajo futuro digno. Este grupo está definido por un perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro de resultados (académicos, valoración social, conseguir un trabajo,...).

El Grupo 2 ($n = 123$) se caracteriza por puntuaciones altas en todas las metas evaluadas. Este grupo está definido por un perfil motivacional orientado hacia el aprendizaje, hacia el logro de resultados y hacia la evitación de situaciones que afecten negativamente a su imagen personal.

El Grupo 3 (n = 127) está caracterizado por un predominio de metas de implicación en el estudio para una defensa del yo -metas de evitación del rendimiento-, de metas de evitación del trabajo para una defensa del yo y de metas de implicación en el estudio para evitar castigos. Este grupo está definido por un perfil motivacional orientado hacia la evitación de situaciones que afecten negativamente a su imagen personal.



A1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control, A2 = metas de implicación en el estudio por el interés en las materias, Y1 = metas de implicación en el estudio para una defensa del yo -metas de evitación del rendimiento-, Y2 = metas de evitación del trabajo para una defensa del yo, Y3 = metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo -metas de aproximación al rendimiento-, S1 = metas de implicación en el estudio para la adquisición de valoración social, L1 = metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno, L2 = metas de implicación en el estudio para evitar castigos

Figura 8. Representación gráfica de los perfiles motivacionales identificados a través del análisis de conglomerados

Por último, el Grupo 4 (n= 129) se caracteriza por bajas puntuaciones en cada una de las metas evaluadas. Este grupo está definido por un perfil de baja motivación en todas las metas evaluadas. Probablemente tengan otros motivos

distintos para implicarse académicamente, pero estos no están recogidos en el cuestionario que se ha utilizado para la evaluación de las metas académicas.

7.1.- DIFERENCIAS EN ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y DE AUTORREGULACIÓN EN FUNCIÓN DE LOS PERFILES MOTIVACIONALES

Después de definir los perfiles motivacionales, resultado de la combinación de distintos tipos de metas, el segundo objetivo de este trabajo es analizar las diferencias que existen entre estos perfiles en estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio y rendimiento académico. Por tanto, tenemos una variable independiente (VI), con cuatro niveles o grupos (los conglomerados de pertenencia), y unas variables dependientes (VD) conformadas por cada una de las estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización) y de las estrategias de autorregulación (planificación, supervisión y revisión) y por el rendimiento académico en cinco áreas curriculares (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Matemáticas) y por el rendimiento medio.

Los resultados de los ANOVAs referidos a las diferencias entre los perfiles motivacionales en estrategias cognitivas y de autorregulación (véase Tabla 30) indican que hay diferencias significativas entre los perfiles motivacionales en todas las estrategias evaluadas. En todos los casos, la tendencia de los resultados indica que tanto el Grupo 2 como el Grupo 1 presentan unas puntuaciones significativamente más altas en estrategias cognitivas y en estrategias de autorregulación del estudio que el Grupo 3 y el Grupo 4. Sin

embargo, no hay diferencias significativas en cuanto a estrategias entre el Grupo 1 y el Grupo 2, ni tampoco entre el Grupo 3 y el Grupo 4.

	Grupo 1 [n = 145]		Grupo 2 [n = 123]		Grupo 3 [n = 127]		Grupo 4 [n = 129]		F(3,520)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Selección	3.91	.62	4.06	.63	3.44	.78	3.48	.80	23.98 ***
Organización	3.24	.89	3.43	.86	2.82	.77	2.65	.90	22.67 ***
Elaboración	3.59	.66	3.76	.69	3.02	.66	3.11	.81	33.13 ***
Memorización	4.01	.64	4.04	.66	3.52	.84	3.51	.83	20.44 ***
Planificación	4.02	.72	4.07	.68	3.38	.84	3.22	1.01	37.39 ***
Supervisión	3.94	.64	3.98	.64	3.12	.76	3.26	.90	47.87 ***
Revisión	3.72	.64	3.83	.68	3.31	.68	3.19	.72	26.78***
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$									
Escala de medida de las estrategias: 1 = nunca, hasta 5 = siempre.									
Comparaciones múltiples (Prueba de Scheffé): Difer. signific. entre los grupos 1-3, 1-4, 2-3, 2-4 en cada una de las estrategias evaluadas									

Tabla 30. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles motivacionales respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio evaluadas.

Los grupos caracterizados por niveles elevados de metas de aprendizaje, comprometidos en el estudio, en la búsqueda de la valoración social y de un trabajo futuro digno (clusters 1 y 2), serían estudiantes más proclives a adoptar estrategias para seleccionar, organizar, elaborar y memorizar información, y estrategias de planificación, supervisión y revisión del propio aprendizaje, que los estudiantes con bajos niveles en estas variables (clusters 3 y 4).

El Grupo 3, caracterizado por niveles altos de metas de evitación del trabajo derivadas a la defensa del yo, niveles superiores a la media en implicación derivada de esta ego-defensa y de implicación en el estudio para evitar castigos y enfrentamientos, podría optar por estrategias cognitivas y de autorregulación en términos similares al cluster 4, el cual no parece implicarse en el estudio por ninguna de las razones consideradas en este trabajo. Por otra parte, la

caracterización e incidencia diferencial en el empleo de estrategias de estudio de los Grupos 2 y 3 sugiere la observación de la orientación ego-defensiva y de la evitación de castigos en ausencia/presencia de otro tipo de metas vinculadas al aprendizaje o a la búsqueda de un trabajo futuro mejor.

En cualquier caso, los resultados tenderían a confirmar los beneficios que tiene, a nivel estratégico, una orientación motivacional que combina razones para esforzarse e implicarse en el estudio vinculadas al aprendizaje y a la mejora de competencias con otras relacionadas con la consecución de resultados o, como sucede en el caso del Grupo 2, también con motivos para evitar situaciones que afecten negativamente a su imagen personal. Por el contrario, el menor uso de estrategias cognitivas y de autorregulación se produce en el grupo de estudiantes con un perfil de baja motivación y en el grupo donde predominan motivos orientados a la evitación de situaciones que afecten negativamente a la propia imagen.

7.2.- DIFERENCIAS EN RENDIMIENTO ACADÉMICO EN FUNCIÓN DE LOS PERFILES MOTIVACIONALES

Por lo que se refiere a las diferencias entre los perfiles motivacionales en el rendimiento académico medio y en el obtenido en las principales asignaturas (véase Tabla 31), los resultados indican que el Grupo 1 es el que presenta unos valores significativamente más altos en rendimiento académico que el resto de los grupos. Por otro lado, el Grupo 3 es el que presenta unos valores significativamente más bajos en rendimiento académico que el resto de los grupos. En este caso, el grupo de estudiantes motivados hacia el aprendizaje y

hacia la consecución de resultados es el que obtiene un mejor rendimiento académico.

El grupo de estudiantes que hemos caracterizado por un predominio de metas de aprendizaje, tanto aquellas dirigidas a la adquisición de competencia y control como enfocadas hacia el interés en las materias, de metas para la adquisición de valoración social y la obtención de un trabajo futuro digno, así como por una implicación en el estudio por razones de engrandecimiento del yo superior a la media, podría estar obteniendo las calificaciones más altas de los cuatro grupos en las diferentes materias y en rendimiento general.

	Grupo 1 [n = 145]		Grupo 2 [n = 123]		Grupo 3 [n = 127]		Grupo 4 [n = 129]		F(3,520)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	3.30	0.98	2.81	1.17	2.60	0.95	2.93	0.95	11.53 ***
Ciencias Sociales	3.15	1.26	2.65	1.24	2.22	1.08	2.86	1.27	13.95 ***
Lengua Castellana	3.20	1.18	2.68	1.12	2.28	1.04	2.92	1.23	15.57 ***
Lengua Extranjera	3.00	1.29	2.47	1.09	2.18	1.06	2.71	1.36	11.08 ***
Matemáticas	2.65	1.30	2.19	1.17	1.79	0.99	2.49	1.33	12.67 ***
Rendimiento medio	3.06	1.01	2.56	1.03	2.21	0.84	2.78	1.05	17.59 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$
 Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.
 Comparaciones múltiples (Prueba de Scheffé): Difer. signific. en las variables y en los grupos siguientes: Ciencias Naturales: 1-2, 1-3, 1-4; Ciencias Sociales: 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4; Lengua Castellana: 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4; Lengua Extranjera: 1-2, 1-3, 1-4, 3-4; Matemáticas: 1-2, 1-3, 2-4, 3-4; Rendimiento medio: 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 3-4.

Tabla 31. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles motivacionales respecto al rendimiento académico obtenido en varias asignaturas

En términos generales, el grupo que evidencia el rendimiento por materias y el rendimiento medio más bajo es el Grupo 3, que se caracterizó por el predominio de razones para comprometerse en el estudio derivadas de la defensa del yo y de la evitación de castigos, así como por evidenciar razones para no implicarse en el estudio vinculadas a la defensa yo. De hecho, cabe resaltar aquí las diferencias significativas encontradas en rendimiento en todas las materias, a excepción de las Ciencias Naturales, entre este Grupo 3 y el cluster 4, que parece

no sostener ninguna de las razones consideradas en este trabajo para comprometerse con el trabajo académico.

Por otra parte, a pesar de los resultados obtenidos respecto al empleo de estrategias de estudio, el cluster 2 no se constituye en un grupo de rendimiento similar al Grupo 1, y, de hecho, este cluster con puntuaciones altas en todas las metas evaluadas, podría mostrar rendimientos bajos similares a los del cluster 3 en Ciencias Naturales, Lengua Extranjera o Matemáticas. De hecho, el rendimiento de los estudiantes integrados en este cluster 2 llega a ser, incluso, significativamente más bajo que el del Grupo 4, al menos en Ciencias Sociales y en Matemáticas.

De este modo, se constata que la orientación motivacional que combina el esforzarse en el estudio para aprender y mejorar las propias competencias con el deseo de conseguir buenos resultados académicos, valoración social y un trabajo futuro, constituye la mejor opción para conseguir los mejores logros académicos. Por el contrario, una orientación motivacional que se caracteriza por implicarse o no en el estudio para evitar posibles situaciones que afecten negativamente a la imagen personal o para evitar pérdidas o castigos es la combinación que podría asociarse a los niveles de rendimiento más bajos en la E.S.O.

**CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN GENERAL Y
CONCLUSIONES**

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Las conclusiones más relevantes de este trabajo y su discusión general se desarrollarán en distintas fases. En primer lugar, daremos cuenta de los resultados descriptivos más relevantes en torno al género y curso de los estudiantes. Seguidamente, analizaremos conjuntamente las conclusiones relativas a la relación entre las metas académicas y las estrategias de estudio y, a continuación, las relativas a la relación entre las metas y el rendimiento académico. Dedicaremos a continuación un espacio a discutir la caracterización de la muestra en función del perfil de metas adoptado y algunas de sus implicaciones para la investigación futura. Finalmente, tomaremos en consideración las limitaciones de este trabajo de investigación, para terminar reflexionando sobre posibles líneas de trabajo futuro en este campo.

Los resultados de este trabajo nos permiten sugerir la pérdida de implicación en el estudio por razones de interés con el paso del primer al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). De hecho, los estudiantes de segundo ciclo parecen esforzarse en el estudio *porque les gusta o les parece interesante lo que estudian o porque disfrutan con lo que aprenden* en menor medida que los estudiantes de los primeros años. Al mismo tiempo, los estudiantes de los primeros años de secundaria expresan una mayor preocupación por la valoración social y por evitar castigos que los estudiantes de segundo ciclo de la E.S.O. En este sentido, las diferencias son significativas entre los estudiantes de primer y segundo ciclo de secundaria obligatoria en cuanto a la implicación en el estudio por el deseo de *ser elogiado por padres, profesores y amigos* y evitar *castigos, enfrentamientos o las consecuencias negativas y las pérdidas* que implica el bajo rendimiento.

Finalmente, los estudiantes de primer ciclo también tenderían a implicarse en el estudio por razones ego-centradas en mayor medida que los estudiantes de los últimos años de secundaria obligatoria. Estas razones para esforzarse en el estudio de ego-mejora: "*me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción*" o "*para que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy*", y de ego-defensa: "*Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo*" o "*porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí*", son menos relevantes para los alumnos de cursos superiores de la E.S.O. que para alumnos de primer ciclo. De este modo, al mismo tiempo que se constata una pérdida de motivación intrínseca hacia el estudio, se observa también una menor preocupación entre los estudiantes de los últimos cursos de secundaria por la pérdida de privilegios o recompensas, una menor necesidad de estima y valoración social y de preocupación por la imagen personal que se proyecta.

Estos datos transversales deberán observarse desde la óptica de una perspectiva evolutiva, con objeto de corroborar o no esta pérdida de motivación a medida que el estudiante progresa en el sistema educativo. En la medida que la investigación futura constata esta efectiva pérdida de interés e importancia en el discurrir del sistema educativo, la institución escolar, en concreto, y la sociedad, en general, deberán iniciar una profunda reflexión sobre el sistema de aspiraciones y valores de su población adolescente.

Por otra parte, es posible que las alumnas de secundaria sostengan en mayor medida que sus compañeros varones motivos para estudiar relacionados con el incremento de la competencia y de percepción de control; también que las chicas se impliquen en sus estudios con el objeto de conseguir el reconocimiento

social y en la búsqueda de un futuro digno en mayor medida que los chicos. Es más, en consonancia con las diferencias de género en motivación, es posible que las chicas utilicen en mayor medida que los chicos estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio vinculadas a un aprendizaje significativo y autorregulado. En este sentido, se ha constatado que, salvo en Educación Física, donde no aparecen diferencias significativas entre chicos y chicas, las alumnas obtienen unas calificaciones significativamente más altas que los alumnos.

Gran parte de los resultados obtenidos en este estudio en torno a la vinculación entre metas académicas y estrategias de estudio van en la misma dirección que otros muchos derivados de las investigaciones más relevantes sobre este tema. Así, tal y como sugiere la investigación previa, la orientación al aprendizaje mantiene unas relaciones positivas con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, entre los estudiantes de secundaria (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). La implicación por interés en los estudios y para la adquisición de competencia y control personal serían razones capaces de asegurar un procesamiento estratégico de la información de estudio y una actuación académica autorregulada, y, en último término, un buen rendimiento académico (véase, por ejemplo, Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Greene y Miller, 1996; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

Aunque debemos constatar que las relaciones encontradas para las metas centradas en el yo no parecen tan relevantes como para las metas de aprendizaje, de los resultados de este trabajo puede derivarse una relación positiva entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento, el procesamiento estratégico de información y la autorregulación del proceso de

aprendizaje. “*Intentar hacerlo mejor que los demás*” no sólo no interferiría en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, tal y como sugería recientemente Wolters (2004), sino que podría incluso, en alguna medida, promover su uso. En este sentido, nuestros resultados corroborarían los encontrados en la educación secundaria por Wolters, Yu y Pintrich (1996) y prestarían apoyo a la revisión de la teoría de metas realizada por Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002). De este modo, el análisis de los resultados puede llevarnos a cuestionar nuevamente el carácter desadaptativo que algunos estudios han atribuido a las metas de rendimiento. El hecho de que la investigación todavía no haya logrado establecer una relación nítida entre las metas de aproximación al rendimiento y las calificaciones de los estudiantes (véase, por ejemplo, McWhaw y Abrami, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), puede estar indicando la relevancia explicativa de factores de naturaleza más motivacional que cognitiva.

El interés por contribuir al conocimiento del papel del componente de evitación de las metas de rendimiento nos llevó a considerar tanto la implicación académica derivada de la necesidad de defensa de la imagen, como la idea de evitación del esfuerzo derivada de esta misma necesidad. Es posible que la defensa de la imagen pueda traducirse tanto en tendencias ofensivas (*seguir esforzándose para no dar una mala imagen*) como defensivas (*evitar esforzarse para no dar una mala imagen*), y que ambas tendencias puedan tener efectos distintos sobre la actuación académica de los estudiantes de secundaria.

Cuando nuestros estudiantes se proponen estudiar, aunque sea con el objetivo de *evitar que se les tengan manía, ser rechazados o perder el respeto de los demás*, podrían estar poniendo en marcha actuaciones, más o menos,

autorreguladas y podrían gestionar, mejor o peor, el material de estudio. De hecho, y de un modo similar, también la implicación en el estudio derivada de la *evitación de castigos* favorecería, por ejemplo, el uso de mecanismos metacognitivos de planificación y no parece impedir el empleo de estrategias cognitivas de organización o elaboración.

Si bien implicarse en el estudio con objeto de evitar ser rechazados, perder el respeto de los demás o evitar enfrentamientos y castigos no impediría una actuación más o menos estratégica, parece evidente que evitar la implicación en el estudio difícilmente tendrá posibilidades de traducirse en una actuación autorregulada en el ámbito académico. En cualquier caso, el análisis de estos resultados puede llevarnos a cuestionar, incluso, la caracterización desadaptativa, en este caso, del componente de evitación de las metas de rendimiento.

Así, por una parte, cabe indicar que los resultados, respecto a la implicación derivada de la defensa del yo, podrían apoyar la idea de un déficit volitivo más que de otra índole entre los estudiantes implicados en metas de evitación del rendimiento. Al mismo tiempo, la desimplicación derivada de la defensa del yo puede tener sus réditos en términos de protección del bienestar personal. De hecho, tal y como se sugería recientemente (véase, Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004), es posible que el deseo de ocultar los propios errores contribuya, en alguna medida, a la voluntad de derivar esfuerzos personales hacia la protección de la imagen y la valía personal.

Los resultados de nuestro trabajo también sugieren que la búsqueda de una valoración social positiva puede ser una razón que promueva una implicación estratégica entre los estudiantes de la E.S.O. En definitiva, en esta etapa educativa, además de la orientación al aprendizaje, deben observarse metas

como la búsqueda de la aprobación de los otros significativos, o la intención de poner de manifiesto las virtudes y habilidades propias, dado que posiblemente también estén promoviendo la implicación en el estudio en estos niveles educativos.

En el mismo sentido, cabe señalar que otras razones más externas, habitualmente asociadas a recompensas, tales como la búsqueda de un buen trabajo o una buena posición social, mantienen relaciones positivas con el uso de estrategias tanto cognitivas como de autorregulación. El *valor de utilidad* es la forma en la que las tareas o actividades en las que nos implicamos se relacionan con nuestras metas futuras y es fácil comprender que los estudiantes, incluso sin estar interesados –intrínsecamente- en una tarea o en un campo concreto, se comprometan con su propio aprendizaje porque es importante para sus proyectos o metas futuras, vinculadas tanto a sus estudios como a otros aspectos más sociales (Dowson y McInerney, 2003). Así, es posible que un buen número de estudiantes, con frecuencia, planifiquen y supervisen sus actuaciones y procesen estratégicamente información en ámbitos y áreas que no les gustan particularmente, pero que saben que necesitan para lograr objetivos que sí les resultan importantes o interesantes, como lograr un buen expediente, conseguir un buen trabajo o vivir bien.

En síntesis, es posible que debamos entender la motivación del estudiante como un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que pueden funcionar compensándose, convergiendo en la misma dirección o entrando en conflicto (Dowson y McInerney, 2003; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003). No obstante, como señala Brophy (2005),

sería necesaria más investigación para comprender el verdadero alcance de la perspectiva de las “múltiples metas” consideradas desde la práctica cotidiana en el aula.

En consonancia con gran parte de la investigación previa (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996, Middleton y Midgley, 1997; Miller et al., 1993; Pintrich, 2000a, 2000b, 2000c; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), las razones asociadas a un mejor rendimiento tendrían que ver con la búsqueda de independencia y de adquisición de competencias. Incrementar los propios conocimientos, esforzarse porque cuanto más se sabe más independiente es uno y más sensación de control se tiene son, indudablemente, buenos motivos para dedicarse a estudiar y obtener, como consecuencia, buenas calificaciones en la E.S.O. Además, la implicación derivada del interés y el disfrute con lo que se estudia podría tener una relación positiva con el rendimiento académico en estos niveles educativos.

Junto a estas metas más circunscritas al ámbito académico, podríamos situar otras razones más vinculadas al logro o al fin instrumental del esfuerzo. El deseo de obtener un trabajo importante o una buena posición social en el futuro pueden funcionar de sostén de la dedicación y la persistencia en el estudio, explicando, con ello, el rendimiento académico.

En el otro extremo, se situaría un conjunto de razones referidas a la defensa de la valía o de la imagen personal, que pueden estar explicando el bajo rendimiento en educación secundaria. Tal y como se planteaba, la defensa de la imagen puede asociarse tanto con una actitud de evitación como de implicación en las actividades de estudio. No es difícil hipotetizar que la voluntad de no esforzarse, o de procurar no implicarse en el estudio, independientemente de las

razones o motivos últimos, sea poco compatible con la obtención de un buen resultado académico. Y de hecho, según los resultados de este trabajo, ambas formas de regulación de la defensa de la imagen mantienen una relación negativa suficientemente consistente con el rendimiento. De nuestros resultados podría deducirse que la preocupación por no hacerlo peor que otros, o por no evidenciar falta de capacidad, pueden convertirse en razones explicativas del bajo rendimiento en secundaria. De esta forma, la defensa de la propia imagen puede ser un motivo o razón poco sólida para sostener los altos niveles de dedicación personal y de persistencia ante las dificultades que ya se requieren en estos niveles educativos.

En esta misma línea de argumentación, existirían otro tipo de motivos de carácter más social que pueden estar asociados a un bajo rendimiento. Así, por ejemplo, estudiar para evitar el rechazo, la aversión o los enfrentamientos con los demás, para no defraudar a otros, o por evitar castigos o reprimendas, son razones que mantienen una relación negativa con el rendimiento.

Finalmente, motivos para estudiar cómo lograr el mejor expediente de la promoción, o buscar las alabanzas o el reconocimiento de los demás, parecen no tener una influencia directa sobre el rendimiento. Los resultados de este trabajo respecto a la incidencia de las metas de aproximación al rendimiento (en nuestro caso, metas de engrandecimiento del yo) estarían en consonancia con los obtenidos por McWhaw y Abrami (2001), Pintrich (2000a, 2000b, 2000c) o Wolters, Yu y Pintrich (1996), y no corroborarían la relación positiva encontrada en investigaciones con muestras de educación superior (Church, Elliot y Gable, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999, 2001; Harackiewicz et al., 1997; Harackiewicz et al., 2000), ni otras desarrolladas en otros niveles

educativos (Skaalvik, 1997; Wolters, 2004). Tal y como han argumentado Harackiewicz y Sansone (1991), las metas de rendimiento pueden ser más efectivas cuando son consistentes con el contexto general en el que se persiguen, y así, por ejemplo, es probable que una orientación al rendimiento sea más adaptativa en contextos de educación superior más competitivos. Por otro lado, también se debería considerar la argumentación de Brophy (2005) cuando señala que debería ampliarse la teoría de las metas de rendimiento para dar cabida a la posibilidad de una orientación de este tipo sin que medie el proceso de comparación social.

Sin embargo, tampoco podemos perder de vista la posibilidad de que la adopción de metas no tenga una incidencia en sí misma sobre el rendimiento, sino que su papel esté en función de su combinación con otros conjuntos de motivos. Así, por ejemplo, esforzarse para que los demás se sientan orgullosos de uno, razón que, individualmente, no parece estar relacionadas con el rendimiento, puede ser compatible con motivos más académicos como la adquisición de independencia, competencia o control, o bien asociarse con otro tipo de metas académicas vinculadas a la imagen o al rendimiento, perfilando en cada caso comportamientos considerablemente diferentes. De hecho, los ANOVAs utilizados en este trabajo, donde se fuerza la diferenciación en base a los niveles de las variables, pueden estar escondiendo una incidencia combinada fácilmente explicable desde la perspectiva de las múltiples metas. En este sentido, trabajos recientes han sugerido la necesidad tanto de considerar el estudio de la orientación a metas desde la perspectiva de "perfiles", más que de un modo independiente (Valle et al., 2003), como de observar las combinaciones entre los

componentes de aproximación y evitación de las metas (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001).

Por tanto, es posible que los resultados obtenidos y discutidos en la primera parte de este trabajo puedan no coincidir exactamente con aquellos otros aportados por los análisis que contemplan las razones y los motivos que guían la conducta académica de los estudiantes desde una perspectiva más integradora, tomando en cuenta la posibilidad de que exista una amplia variedad de metas que, incluso, pareciendo incompatibles en una misma persona desde el punto de vista teórico, conviven perfectamente dentro de un individuo, quien las utiliza a su manera priorizando una o varias de esas metas en función de sus intereses personales y de las exigencias situacionales (p.e., tipo de tareas, exigencias instruccionales, etc.). En este sentido, este trabajo contribuye con datos empíricos que tratan de aportar luz sobre el constructo de *múltiples metas*, potencialmente valioso tanto teóricamente como a nivel práctico (Brophy, 2005).

En este sentido, la noción de que las metas organizan y regulan el comportamiento ha sido fundamental para entender la relación entre motivación, aprendizaje y logro escolar. En la mayor parte de los casos, la investigación en este campo ha generado discusiones importantes, todavía no resueltas, respecto de los beneficios educativos de las metas de aprendizaje en relación con las metas orientadas al yo y al rendimiento (Brophy, 2005). Sin embargo, la investigación actual sugiere que la adaptación al contexto escolar pasa inevitablemente por considerar múltiples metas, tanto sociales como académicas. En este trabajo se pretendió buscar evidencia de la interdependencia (coexistencia) de diferentes tipos de metas académicas y sociales a través del concepto de “perfil motivacional” o de múltiples metas.

Gracias al análisis de conglomerados se han identificado cuatro perfiles motivacionales distintos. Un primer grupo que se caracteriza por un perfil motivacional orientado al aprendizaje y la consecución de resultados. Un segundo grupo con un perfil motivacional orientado al aprendizaje, a los resultados y a la evitación de situaciones negativas para su imagen personal. Un tercer grupo con un perfil motivacional orientado a la evitación de situaciones negativas para su imagen personal. Finalmente, se ha identificado un cuarto grupo con un perfil de baja motivación en todas las metas evaluadas.

Estos resultados, además de confirmar la existencia de perfiles motivacionales que resultan de la combinación de varias metas, también abren la posibilidad de establecer perfiles en los que se integran tipos de metas que, aún siendo contrapuestas a nivel teórico, sí pueden constituir para los estudiantes un recurso y un complemento adecuado en determinadas circunstancias, aunque ello implique ciertos problemas de coordinación e, incluso, de incompatibilidad entre algunas metas. Las combinaciones de metas implican asumir que los estudiantes tienen varios motivos y razones para implicarse en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, se contempla la motivación del estudiante como un proceso de gestión de múltiples metas, el cual precisa de una coordinación y un ajuste efectivo entre los motivos personales y las demandas específicas del contexto de aprendizaje. Además, consideramos que cada una de las combinaciones de metas identificadas representa un determinado perfil motivacional, en el sentido de que suponen una manera peculiar y diferente de estar motivados a nivel académico.

En cuanto las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio, nuestros resultados indican que hay diferencias sustanciales en el uso de

estrategias dependiendo del peso que tienen las metas de aprendizaje dentro del perfil motivacional de los estudiantes. Así, mientras que en los Grupos 1 y 2 hay un cierto predominio de estas metas –en combinación con otras-, en los Grupos 3 y 4 esas metas son bajas. Por ello, esa diferencia, en cuanto a las metas de aprendizaje, puede ser una de las principales razones que expliquen las diferencias encontradas respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación. Si esto es así, se confirman de nuevo las relaciones positivas de las metas de aprendizaje con las estrategias de procesamiento profundo –selección, organización y elaboración- y también con las estrategias de autorregulación (e.g. Bouffard et al., 1995; Dowson y McInerney, 2003; Middleton y Midgley, 1997; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle et al., 2003a, 2003b).

Por lo que se refiere a las diferencias entre los perfiles motivacionales respecto al rendimiento académico, los resultados difieren considerablemente de los obtenidos en el caso de las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio. En principio, lo más sorprendente es que el Grupo 2, que se había caracterizado por puntuaciones elevadas en todas las metas evaluadas, alcanzaría unos niveles de rendimiento muy por debajo del Grupo 1. Incluso el Grupo 4, caracterizado por las más bajas puntuaciones en las metas consideradas en este trabajo, presenta unos valores más altos que los del Grupo 2, si bien no siempre estas diferencias son significativas. Se constata de este modo que, la tendencia de los resultados relativos al rendimiento, no se corresponde con los resultados que mostraba este grupo respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación.

Así, no todo serían ventajas cuando los estudiantes de secundaria se plantean conseguir múltiples metas a nivel académico. La gestión adecuada de un

amplio espectro de motivos es más compleja y entraña mayores dificultades cuando los estudiantes se enfrentan ante un conglomerado de metas que, por sus peculiaridades, es más fácil que entren en conflicto en determinadas circunstancias. Cuando esas circunstancias no implican ningún tipo de comparación de los resultados obtenidos respecto a los de los compañeros, no suele haber ningún problema. Sin embargo, dado que los estudiantes orientados a metas de rendimiento tratan de demostrar competencia o evitar parecer incompetentes ante los demás –compañeros y profesores- pueden implicarse, en ciertos momentos, en conductas que son antagónicas con un aprendizaje exitoso (Gabriele, 2007).

De este modo, cuando entran en juego los resultados académicos y el significado que tienen para muchos estudiantes, en el sentido de que son un buen indicador de altas o bajas capacidades respecto a los demás, la articulación de las tendencias de aproximación y evitación –conseguir resultados positivos y evitar resultados negativos- pueden representar riesgos evidentes que, en muchos casos, conducen a unos mayores niveles de ansiedad, a un mayor temor al fracaso y, como consecuencia, a peores resultados académicos. De hecho, como han planteado algunos autores (e.g. Kaplan y Maehr, 2007; Middleton, Kaplan y Midgley, 2004), uno de los posibles problemas de las metas de aproximación al rendimiento se produce cuando estas metas, debido a cambios en las experiencias de los estudiantes, en la competencia percibida o en la probabilidad de fracaso, pueden transformarse potencialmente en metas de evitación del rendimiento (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosário, 2008).

Por tanto, es probable que el Grupo 2, con múltiples metas, y que, concretamente, presenta los niveles más altos en las metas vinculadas a la propia imagen, sea también el más proclive a estar continuamente valorando su actuación en relación con los demás, lo cual termina generando estados habituales de ansiedad que suelen tener consecuencias negativas sobre el rendimiento. Por otro lado, el Grupo 4, con los niveles más bajos en las metas vinculadas a la propia imagen, podría enfrentarse a situaciones donde los resultados no suponen ningún tipo de valoración de uno mismo ni de sus capacidades, lo que conduce a que sus niveles de ansiedad sean bajos y las consecuencias sobre el rendimiento serán más positivas que las del Grupo 2.

En definitiva, se debe seguir considerando la perspectiva de las múltiples metas como uno de los mejores caminos para alcanzar el éxito académico, pero siempre y cuando esas metas sean compatibles y no entren en conflicto unas con otras. Es más, aquellas múltiples metas que sean compatibles suelen tener efectos mucho más beneficiosos que cada una de las metas contempladas individualmente (Wentzel, 1999, 2000). Por tanto, para que las múltiples metas sean positivas, necesitan estar coordinadas, de tal forma que, al intentar conseguir una, no se bloquee la consecución de la otra (Pintrich y Schunk, 2002). Probablemente, una cierta incompatibilidad de algunas de las metas que son predominantes dentro del Grupo 2 sea la principal razón que explica unos niveles de rendimiento académico más bajos de lo que era previsible.

Finalmente, nuestros resultados sugieren que las metas de evitación del trabajo son, efectivamente, diferentes y también más desadaptativas que las metas de aprendizaje y que las metas de rendimiento (Seifert y O'Keefe, 2001). De hecho, se ha podido diferenciar un grupo importante de estudiantes (Grupo 3 -

predominio de tendencias de evitación-) que evitan trabajar si ven que serán los que peor lo hagan, que evitan aquellas tareas que creen que no serán capaces de hacerlas bien y que cuando trabajan lo hacen fundamentalmente por razones defensivas, para evitar el rechazo, las burlas, los castigos o los enfrentamientos con otros significativos. La investigación indica que estos estudiantes caracterizados por evitar dedicar esfuerzo, o por hacer lo mínimo necesario, evitando los desafíos, pueden estar percibiendo el trabajo académico como carente de significado, pueden sentirse menos competentes que sus compañeros que optan por metas de aprendizaje y pueden evidenciar una mayor tendencia que éstos a realizar atribuciones externas (Seifert y O'Keefe, 2001).

A modo de conclusión, señalar que los resultados obtenidos en este estudio muestran la necesidad de continuar investigando, no sólo sobre las metas consideradas de modo individual, sino también contempladas desde la óptica de los perfiles motivacionales, como respuesta de los alumnos a las necesidades percibidas de los contextos en interacción con sus necesidades e intereses y, todo ello, teniendo en cuenta variables como el género, la estructura de las tareas académicas o algunos aspectos del contexto familiar (Meece, Glienke y Burg, 2006). Algunos de los aspectos de indudable interés para la investigación dentro de este ámbito podrían ser: *¿cómo establecen los alumnos la priorización de metas dentro del perfil motivacional?, ¿cuál es la relación entre una inapropiada priorización de metas y el ajuste al contexto académico?, ¿cómo afectan al perfil de metas acontecimientos inesperados como fracaso, conflictos o rechazo de iguales, profesores, etc.?, ¿cómo es posible coordinar diferentes metas en diferentes situaciones?* (las mayores dificultades podrían surgir cuando el estudiante no es consciente de qué meta, o metas, es apropiado activar más que

las demás para cada situación, y cuando no son capaces de mantener el mismo perfil de metas ante la adversidad o el conflicto).

Finalmente, decir que la investigación sobre los perfiles motivacionales podría tener algunas implicaciones ciertamente relevantes desde el punto de vista educativo. El análisis de metas (académicas y sociales) nos aporta una forma de entender la dinámica del comportamiento a medida que éste se desarrolla en una situación, así como un marco en el que integrar las diferentes variables sociocognitivas y comprender cómo influyen en las cogniciones, la conducta y la adaptación del estudiante al contexto académico.

Por otra parte, los resultados de este tipo de investigación suponen también un paso importante en la atención a la diversidad, en este caso en la atención a la diversidad motivacional. De la misma forma que los alumnos son diferentes en sus conocimientos y competencias, también son diferentes a nivel motivacional. El asumir esas diferencias implica que el profesor debe partir de los motivos reales del alumno. Y esos motivos son múltiples y diversos, tal y como acabamos de exponer en este trabajo de investigación. Esta atención a la diversidad supone, por parte del profesor, trabajar en esa “zona de desarrollo próximo motivacional” (Brophy, 1998). Además, esta diversidad de motivos también implica que existe diversidad de caminos, desde el punto de vista motivacional, para lograr el aprendizaje y el éxito académico. Sí es verdad que algunos son más deseables que otros, pero no todos los estudiantes tienen por que seguir necesariamente la misma trayectoria motivacional.

Que el profesor sea capaz de adaptar sus actividades académicas a los múltiples itinerarios motivacionales de los alumnos es una de las claves para garantizar unos buenos resultados desde el punto de vista motivacional. La

investigación motivacional deberá profundizar en los próximos años en estos múltiples caminos y en cómo el profesor puede ajustarse eficazmente a ellos.

En esta línea, es pertinente sugerir la reelaboración de los cuestionarios de metas y orientación a metas en el contexto de logro, de tal modo que, motivos, razones y aspiraciones del estudiante, vinculadas al dominio y al rendimiento o la imagen, pero también de carácter más social y/o extrínseco, puedan funcionar tanto de aliciente como de ralentizador del compromiso con el estudio. Profundizando en la idea expuesta por Pintrich (2000a, 2000b), el análisis de la orientación a metas de logro podría contemplar tanto la implicación como la evitación de la implicación por razones de dominio: *"Me esfuerzo en el trabajo porque me gusta aprender cosas nuevas" / "No suelo dedicar grandes esfuerzos cuando veo que lo que estoy aprendiendo no me hará más competente"*. En la misma línea, podrían contemplarse también las razones más intrínsecas directamente vinculadas al interés: *"Me implico en el trabajo si me gusta lo que hago" / "No suelo dedicarme a cosas que no me resultan interesantes"*.

En la misma línea de profundización, se sugiere atender a la dicotomía aproximación/evitación por razones de mejora/defensa. De este modo, podría entenderse tanto la implicación derivada de la optimización de la propia imagen en el contexto de logro: *"Me esfuerzo para conseguir hacer las cosas mejor que los demás"*, o de la búsqueda de una mejor estimación social: *"Me esfuerzo en el trabajo porque quiero ser valorado por mi familia"*, como la evitación del compromiso y la implicación por esas mismas razones: *"Procuro no esforzarme mucho si veo que no voy a estar entre los mejores" o "Procuro no esforzarme en el trabajo si no me va a servir para que mi amigos vean lo inteligente que soy"*.

Al tiempo, también la defensa de la propia imagen en el contexto de logro o la evitación de la desaprobación social podrían funcionar tanto incentivando el compromiso: *"Me esfuerzo porque no quiero que mis compañeros creen que no sé hacer el trabajo"* o *"Trabajo porque no quiero perder el respeto de las personas que me importan"*, como evitando esa implicación: *"Evito dedicarme a ciertas cosas si veo que voy a ser el que peor las haga"* o *"No me esfuerzo en las tareas porque no quiero que la gente que me importa tenga que avergonzarse de mí"*.

Así, se sugiere, por una parte, el desarrollo de trabajos que evidencien efectivamente que tanto las razones más intrínsecas vinculadas al dominio como las razones vinculadas a la promoción o mejora de la propia imagen, pero también las razones más sociales y de defensa de la imagen, promueven tanto la implicación o el compromiso con la actividad de logro como la evitación de la dedicación y, por otra, el estudio de los perfiles explicativos de la implicación y de la evitación en contextos de logro por razones de mejora y razones de defensa.

Después de exponer las principales aportaciones de esta investigación, no podemos olvidarnos de comentar las limitaciones que cualquier trabajo de estas características indudablemente tendrá. En primer lugar, es necesario destacar las numerosas razones existentes para ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados que aquí hemos presentado. En efecto, en relación con la muestra utilizada, hemos de reconocer que contamos con un número reducido de sujetos de investigación para tratarse de un estudio mediante encuesta. Esta limitación se acentúa con el establecimiento de grupos para su comparación, lo que nos debe llevar a ser cautelosos a la hora de rechazar diferencias que, de ser más numerosos los grupos, sí podrían alcanzar la suficiente significación estadística, y a la inversa.

Aparte, el hecho de utilizar un diseño transversal para analizar las diferencias específicas en la adopción de metas, pero también en el empleo de las estrategias de estudio y en el rendimiento entre estudiantes de cursos distintos, puede sesgar los resultados, y, probablemente, la utilización de un diseño longitudinal, en el que se evalúa a un mismo sujeto a lo largo del tiempo, daría lugar a una información más rica a este respecto.

Por otra parte, para la evaluación del empleo de las estrategias de estudio hemos utilizado dos cuestionarios, ECE y CECAE, que, si bien parecen reunir las condiciones de fiabilidad y validez requeridas en este tipo de instrumentos, no tienen la suficiente contraestación a nivel empírico.

La exposición de los logros obtenidos en nuestro trabajo de investigación, junto con la reflexión sobre sus limitaciones, nos permite sugerir, al menos, dos hipótesis de trabajo de cara al futuro de la investigación en el campo motivacional. Por una parte, se sugiere que ulteriores trabajos se planteen la necesidad de elaborar y contrastar modelos explicativos que nos permitan estimar más rigurosamente el tipo de relación entre las variables incorporadas en el estudio. Por otra parte, nos parece interesante comprobar, mediante diseños experimentales, la incidencia que el entrenamiento motivacional tiene sobre la actuación estratégica y el rendimiento del estudiante de educación secundaria, así como su eficacia diferencial con respecto a los programas al uso que se vienen ofreciendo desde los servicios de orientación y apoyo al estudiante, en muchos casos centrados en el entrenamiento de técnicas de relajación y modificación de creencias autorreferidas.

REFERENCIAS

- Alexander, P.A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 189-193.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437-459.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ames, C. (1983). Help-seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory. En B.M. Depaulo, A. Nadler y J.D. Fisher (Eds.), *New directions in helping (Vol. II). Help-seeking*. New York: Academic Press.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualist goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, C., y Ames, R. (1984). Systems of students and teacher motivation: Toward and qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.

REFERENCIAS

- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology, 79*, 409-414.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, E.M., y Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- Aparicio, J.J. (1993). El progreso en la teoría de la memoria: de los modelos multialmacén a la teoría de los niveles de profundidad de procesamiento. En J.I. Navarro (Coord.), *Aprendizaje y memoria humana. Aspectos básicos y evolutivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review, 6*, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas (Edic. Orig. 1968).
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982a). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

- Bandura, A. (1982b). The self and mechanisms of agency. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the Self (vol. 1)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanism. En R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38). Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercises of control*. New York: Freeman.
- Barron, K.E., y Harackiewicz, J.M. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). San Diego: Academic Press.
- Barron, K.E., y Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Barron, K.E., y Harackiewicz, J.M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39, 357-374.
- Baumeister, R.F., y Scher, S.J. (1988). Self-defeating behaviour patterns among normal individuals: Review an analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104, 3-22.

REFERENCIAS

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behaviour. En R. Hogan y W.H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality: Theory, measurement and interpersonal dynamics*. Greenwich: JAI Press.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 377-397.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195- 200.

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-458.
- Borkowski, J.G., y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and affective strategy teaching. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouffard, T., Vezeau, C., y Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Brophy, J.E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw-Hill.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

REFERENCIAS

- Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest indifferent kinds of social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-644.
- Cabanach, R.G. (1996). *Lecturas de psicología de la instrucción*. A Coruña: Planificación y Aprendizaje.
- Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., y Valle, A. (2004). El estudiante estratégico. En R.G. Cabanach, J.A. González-Pienda, S. Rodríguez, J.C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Estrategias y técnicas de estudio. Cómo aprender a estudiar estratégicamente*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Cabanach, R., y Valle, A. (1998a). Características afectivas y motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste y J. Beltrán (Ed.), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cabanach, R., y Valle, A. (1998b). Las atribuciones causales. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J.A. González-Pienda, J.C. Núñez,

- L. Álvarez y E. Soler (Coords.), *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., García, M., y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Cantor, N., y Harlow, R.E. (1994). Personality, strategic behaviour, and daily-life problem solving. *Curriculum Direction of Psychology Science*, 3, 169-172.
- Cantor, N., y Norem, J.K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7, 92-112.
- Church, M.A., Elliot, A.J., y Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Cobb, P. (1994). Constructivism and learning. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press.

REFERENCIAS

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 333-346.
- Corno, L. (1989). Self-regulating learning: A volitional análisis. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp.1-25). New York: Springer-Verlag.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher, 22*(12), 14-22.
- Corno, L. (1995). Comments of Winne: Analytic and systemic research are both needed. *Educational Psychologist, 30*(4), 201-206.
- Corno, L., y Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*, 88-108.
- Covington, M.V. (1984a). The motive for self-work. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. New York: Academic Press.
- Covington, M.V. (1984b). The self-work theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 18*, 39-61.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V., y Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Covington, M.V., y Omelich, C.L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Covington, M.V., y Omelich, C.L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Cross, S.E., y Markus, H.R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E., y Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608
- Deci, E.L., y Ryan, M.R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- De Corte, E. (1990). Acquiring and teaching cognitive skills: A state-of-the-art of theory and research. En P.J.D. Drenth, J.A. Sergeant y R.J. Takens (Eds.), *European perspectives and psychology* (Vol. I). London: Wiley.
- De Corte, E. (1995). Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30, 37-46.
- Di Vesta, F.J. (1989). Applications of cognitive psychology to education. En M.C. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dochy, F.J.R.C. (1992). *Assessment of prior knowledge as a determinant for future learning*. Utrecht: Lemma.

REFERENCIAS

- Dole, J.A., Duffy, G.C., Roehler, L.R., y Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research, 61*, 239-264
- Dowson, M., y McInerney, D.M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 91-113
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. En R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 38). Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S. (2001). Motivación social: metas y procesos sociocognitivos. Un comentario. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 217-234). México: Oxford University Press.
- Dweck, C.S., y Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. En S. Paris, G. Olsen y H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dweck, C.S., y Elliot, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Dweck, C.S., y Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- Dweck, C.S., y Repucci, N.D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 109-116.

- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., y Midgeley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. En H.J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.
- Elliot, A. (1994). *Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Wisconsin, Madison.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 143- 179). Greenwich: JAI Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J., y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A.J., y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A.J., y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.

REFERENCIAS

- Elliot, A.J., y McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Entwistle, N., y Marton, F. (1984). Changing conceptions of learning and research. En F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Feather, N.T. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, J. (1988). Aspectos cognitivos del self: El enfoque de autoesquemas. *Psicologemas*, 2(3), 1-35.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Psicología general. Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández Trespalacios, J.L. (1990). *¿Qué es la psicología? Una visión actual de sus puntos de vista teóricos y de sus aplicaciones*. Madrid: Gráficas Maravillas.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fleming, J.S., y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage.

- Ford, M.E. (2001). Oportunidades motivacionales y obstáculos asociados con la responsabilidad social y el comportamiento de protección en contextos escolares. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 151-184). México: Oxford University Press.
- Ford, M.E., y Nicholls, J.G. (1991). Using goal assessment to identify motivational patterns and facility behavioural regulation and achievement. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol 7)*. Greenwich: JAI Press.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., y Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Gabriele, A.J. (2007). The influence of achievement goals on the constructive activity of low achievers during collaborative problem solving. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 121-141.
- Garcia, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk, y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I: Variables y procesos básicos*. (pp. 147-191). Madrid: Síntesis.

REFERENCIAS

- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., y García, M.S. (1998). Estrategias de aprendizaje. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González Torres, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- González Torres, M.C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Good, T.L., y Brophy, J.E. (1983). *Psicología educacional*. México: Interamericana.
- Graham, S. (1996). What's "emotional" about social motivation? A comment. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Graham, S., y Harris, K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. En D.H. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., y Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Greene, B.A., y Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.

Greeno, J.G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, 170-218.

Haller, E.P., Child, D.A., y Walberg, H.J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher*, 17, 5-8.

Harackiewicz, J.M. Barron, K.E., y Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1): 1-21.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S.M., Lehto, A.T., y Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., y Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M., y Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.

Harackiewicz, J.M., y Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. In M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 21-50). Greenwich, CT: JAI Press.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change. En A.K. Boggiano y T. Pittman (Eds.), *Achievement and*

REFERENCIAS

- motivation: A social-developmet perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S., y Connell, R. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control and motivational orientation. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 3)*. New York: JAI Press.
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A test Dweck' model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hernández, P., y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, P., y García, L.A. (1995). *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- Heyman, G.D., y Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 213-247.
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Hull, C.L. (1930). Knowledge and purpose as habit mechanisms. *Psychological Review*, 37, 511-525.
- Hull, C.L. (1933). *Idea book XIV. Original ideas on things in general*. Clark Leonard Hull Papers, Manuscripts and Archives, Yale University Library.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of Behaviour*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Hull, C.L., Hovland, C.I., Ross, R.T., Hall, M., Perkins, D.T., y Fitch, F.B. (1940). *Mathematico-deductive theory of rote learning. A study in scientific methodology*. New Haven: Yale University Press.

Jagacinski, C.M. (1992). The effects of task involvement and ego involvement on achievement-related cognitions and behaviors. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Jagacinski, C.M., y Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.

Jagacinski, C.M., y Nicholls, J.G. (1987). Competence affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology*, 83, 201-211.

Jones, E.E., y Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

Kaplan, A., y Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

Kaplan, A., y Midgley, C. (1997). The effects of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.

Karabenick, S.A., y Knapp, J.R. (1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other achievement behaviour in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83, 221-230.

Karabenick, S.A., y Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. En P.R. Pintrich, D. Brown y C.E. Weinstein

REFERENCIAS

- (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honour of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, A. (1992). Comparison of self-questioning, summarizing, and note taking—review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29, 303-323.
- Krapp, A., Hidi, S., y Renninger, K.A. (1992). Interest, learning and development. En K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behaviour consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behaviour*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1994). A theory of action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and Personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Lan, W. (1994). *Behavioural, motivational and metacognitive characteristics of self-monitoring learners*. Unpublished manuscript, Texas Tech University, Lubbock.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Okninuora, E., y Kinnunen, R. (1995). Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21-35.

- Lemos, M. (1999). Student's goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-486.
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L., y Sears, P.S. (1944). Level of aspiration. En J. McHunt (Ed.), *Personality and the behavioural disorders (Vol 1)*. New York: Ronald Press.
- Liem, A.D., Lau, Sh., y Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Linnenbrink, E.A., y Pintrich, P.R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: the role of goal orientation in fostering adaptative motivation, affect and cognition. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivations. The search for optimal motivation and performance*. London: Academic Press.
- Mace, F.C., Belfiore, P.J., y Shea, M.C. (1989). Student's goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-486.
- Mace, F.C., y Kratochwill, T.R. (1988). Self-monitoring. In J.C. Witt, S.N. Elliot y F.M. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 489-522). New York: Plenum.
- Maehr, M.L., y Braskamp, L. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington: Heath.
- Maehr, M.L., y Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology (Vol 2)*. New York: Academic Press.

REFERENCIAS

- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H.R. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 542-565.
- Markus, H.R., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H.R., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H.R., Smith J., y Moreland, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of the others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Maruyama, G., Rubin, R.A., y Kingsbury, G.G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962-975.
- Mayer, R.E. (1984). Aids to text comprehension. *Educational psychology*, 19, 30-42.
- Mayer, R.E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Boston: Little, Brown & Company.
- Mayer, R.E. (1989). Models for understanding. *Review of Educational Research*, 59, 43-64.
- Mayer, R.E. (1992a). Cognition and Instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 405-412.

- Mayer, R.E. (1992b). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 243-258). San Diego: Academic Press.
- Mayer, R.E., y Cook, L.K. (1980). Effects of shadowing on prose comprehension and solving. *Memory and Cognition*, 8, 101-109.
- McCann, E.J., y García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 259- 279.
- McClelland, D.C. (1951). Measuring motivation in phantasy: The achievement motive. En H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*. Pittsburgh: Carnegie Press.
- McCombs, B. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- McCombs, B. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.
- McCombs, B., y Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McCombs, B., y Whilsler, J.S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24, 277-306.

REFERENCIAS

- McKeachie, W., Pintrich, P.R., y Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20, 153-160.
- McWhaw, K., y Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L., Glienke, B.B., y Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Meece, J.L., y Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meichenbaum, D., y Biemiller, A. (1992). I search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. En M. Pressley, K. Harris y J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Mestre, M.V., Samper, P., Tur, A.M., Cortés, M.T., y Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-216.
- Middleton, M., Kaplan, A., y Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in math over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.

- Middleton, M.J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Arunkumar, R., y Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Midgley, C., Kaplan, A., y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Miller, N.E., Sears, R.R., Mowrer, O.H., Doob, L.W., y Dollard, J. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A., y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miller, R.B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., y Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Morgan, M. (1985). Self-monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77, 623-630.
- Nelson, J. y Hayes, (1988). *How the writing context shapes collage students' strategies for writing from sources*, Tech. Report, nº 16. Berkeley: National Center for the Study of Writing and Literacy at the University of California, and Carnegie Mellon University.

- Nelson, T.O. (1977). Repetition and depth of processing. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 16, 151-171.
- Nelson, T.O., y Leonesio, R.J. (1988). Allocation of self-paced study time and the labour in vain effect. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, 14, 676-686.
- Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: an understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, 224-246.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). *Help-seeking behaviour in learning. Review of research in education*. Washington: American Educational Research Association.
- Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Newman, R.S. (1990). Children's help seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Newman, R.S. (1991) Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help? En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol.7). Greenwich: JAI Press.
- Newman, R.S. (1994). Adaptive help-seeking: A strategy of self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, R.S., y Goldin, I. (1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82, 92-100

- Nicholls, J.G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1992). Students as educational theorists. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. (1989). Dimensions of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nicholls, J.G., y Miller, A. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. En J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement (Vol 3)*. New York: JAI Press.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T.A., y Lauer, J.M. (1989). Can achievement motivation theory succeed with only one conception of success? En F. Halisch y J. Van den Beroken (Eds.), *International perspective on achievement motivation*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., y Nolen, S. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognitive Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen, S., y Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Norem, J., y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in «Risky» situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J.K., y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González, S., y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, 219-242.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., y García, M. (1998). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., García, M., y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en*

Secundaria (CEMA-II). Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

Núñez, J.C., y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Nurius, P. (1989). The self-concept: A social-cognitive update. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 70, 285-294.

Oyserman, D., y Markus, H. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.

Páez Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinnelli, C.C., y Hernández López, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 77-84.

Pardo, A., y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

Paris, S.G., y Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

Paris, S.G., y Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Development Review*, 6, 25-56.

- Pervin, L.A. (1982). The stasis and flow of behaviour: Toward a theory of goals. En M.M. Page (Ed.), *Personality-current theory and research*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames y M.L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement (Vol. 6). Motivation enhancing environments*. Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P.R., y DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P.R., y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R., y Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in collage students. Knowledge, strategies and motivation. En P.R. Pintrich, D.R. Brown y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P.R., y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Merrill.
- Pintrich, P.R., y Schunk, D.L. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P.R., Wolters, C., y Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. En G. Schraw y J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.

REFERENCIAS

- Piñeiro, I. (1998). *Orientaciones motivacionales en estudiantes universitarios: Un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidade da Coruña, A Coruña
- Porto Rioboo, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.), *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychology*, 21, 139-161.
- Pressley, M. (1995). More about development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30, 207-212.
- Pressley, M., y Ghatala, E.S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from the text. *Educational Psychologist*, 25, 19-33.
- Purdie, N., y Hattie J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 845- 871.
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice Hall.
- Resnick, L.B. (1989). Introduction. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Risemberg, R. (1993). *Self-regulated strategies of organizing and information seeking when writing expository text from sources*. Tesis Doctoral no publicada, Graduate School of City University of New York, New York.
- Roces, C., y González Torres, M.C. (1998). Capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., y Piñeiro, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J.A. González-Pienda, R.G. Cabanach, J.C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- 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(4), 626-632.
- Roeser, R.W., Midgley, C., y Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rohrkemper, M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. En B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

REFERENCIAS

- Rohrkemper, M., y Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptative learning and classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 88, 297-312.
- Rohwer, W.D., y Thomas, J. (1989). Domain-specific knowledge, metacognition and the promise of instructional reform. En C. McCormick, G. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research*. New York: Springer-Verlag.
- Román, J.M., y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rosenshine, B., Meister, C., y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Ryan, A.M., y Pintrich, P.R. (1998). Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom. En S.A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 117-139). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R., y Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational psychology Review*, 13, 93-114.
- Scandura, J.M., Frase, L.T., Gagne, R.M., Stolurow, K.A., Stolurow, L.M., y Groen, G. (1981). Current status and future directions of educational psychology as a discipline. En F. Farley y N.J. Gordon (Eds.), *Psychology and education* (pp. 367-388). Berkeley: McCutchan.
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. En K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider, W., y Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Education Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academics settings. En D.H. Schunk y B. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Schunk, D.H. (1995). Inherent details of self-regulated learning include student perceptions. *Educational Psychologist*, 30, 213-216.

Schunk, D.H., y Zimmerman, B. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. En D.H. Schunk y B. Zimmerman, (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational* (pp. 305-314). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Schutz, P.A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. En P. Pintrich, D.R. Brown y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.

Seifert, T.L., y O'Keefe, B.A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92

Shapiro, E. (1984). Self-monitoring procedures. En T.H. Ollendick y M. Versen (Eds.), *Child behaviour assesment: Principles and procedures*. New York: Pergamon Press.

REFERENCIAS

- Shavelson, R.J., y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shuell, T.J. (1986) Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Shuell, T.J. (1992). Designing instructional computing systems for meaningful learning. En M. Jones y P.H. Winne (Eds.), *Adaptative learning environments: Foundations and frontiers*. Berlin: Springer-Verlag.
- Shuell, T.J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientations: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skinner, E.A., Wellborn, J.G., y Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C.Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.

- Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1983). Achievement-related motives and behaviours. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: Freeman.
- Spence, J.T., y Spence, K.W. (1966). The motivational components of manifest anxiety: drive and drive stimuli. En C.D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behaviour*. London: Academic Press.
- Spence, K.W., y Spence, J.T. (1966). Sex and anxiety differences in eyelid conditioning. *Psychological Bulletin*, 65: 137-142.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Suárez, J.M., Cabanach, R.G., y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561- 572.
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 469-488.
- Thorkildsen, T.A. (1988). Theories of education among academically able adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- Urduan, T.C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Utman, C. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Valle, A., y Cabanach, R.G. (1998). Orientaciones motivacionales: las metas académicas. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

- Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M., y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M., y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003b). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P., y Rosário, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. En P.B. Richards (Ed.), *Global issues in Higher Education* (pp. 9-125). New York: Nova Science Publishers.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 111-122.
- Valle, A., Núñez, J.C., y González, R. (1994). La teoría del aprendizaje verbal significativo. En A. Barca, R. González Cabanach, J.L. Marcos, A. Porto y

- A. Valle (Eds.), *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2007). *El estudiante eficaz. Aprendizaje y enseñanza de habilidades de estudio*. Madrid: CCS.
- Van Meter, P. (2001). Drawing construction as a strategy for learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 93, 129-140.
- Vosniadou, S. (1992). Knowledge acquisition and conceptual change. *Applied Psychology: An international Journal*, 41, 347-257.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

REFERENCIAS

- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weinstein, C.E. (1988). Executive control processes in learning: Why knowing about how to learn is not enough. *Journal of College Reading and Learning*, 21, 48-56.
- Weinstein, C.E., y Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Weinstein, C.E., Schulte, A.C., y Palmer, D.R. (1987). *LASSI: Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater: H & H Publishing.
- Weinstein, C.E., Zimmerman, S.A., y Palmer, D.R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the Lassi. En C.E. Weinstein (Ed.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 61, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wentzel, K.R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 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. (2001). Metas sociales y relaciones sociales como motivadores de la adaptación a la escuela: un análisis motivacional. En J. Juvonen y K.R. Wentzel (Eds.), *Motivación y adaptación escolar* (pp. 269-294). México: Oxford University Press.
- Wentzel, K.R., y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Woolfolk, A.E. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- 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.
- Wolters, C., y Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and attitudes and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801- 820.

REFERENCIAS

- Wolters, C., Yu, S., y Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences, 8*, 211-238.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Zimmerman, B.J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 16*, 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1989a). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1989b). Models of self-regulated learning and academic achievement. En B.J. Zimmerman, y D.H. Schunck (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp.1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.
- 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). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*, 217-221.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self- fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J., Greenberg, D., y Weinstein, C.E. (1994). Self-regulating academic study time: a strategy approach. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., y Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J., y Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

ANEXOS

CEMA-II

CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE METAS ACADÉMICAS EN SECUNDARIA

NOMBRE Y APELLIDOS.....
CENTRO.....
EDAD.....CURSO.....SEXO.....V.....H.....

Este es un cuestionario que nos permite conocer cuáles son los principales motivos por los que los estudiantes, en general, se esfuerzan en su trabajo académico. Seguidamente te presentamos una serie de afirmaciones acerca de los motivos que puedes tener para estudiar, o para evitar trabajar. Te pedimos que contestes a dichas afirmaciones reflexionando detenidamente sobre el contenido de cada una de ellas, que, aunque te parezcan semejantes, en realidad, no lo son.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar cumplimenta los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

- 1) Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permiten incrementar mis conocimientos.
1 2 3 4 5
- 2) Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente
1 2 3 4 5
- 3) Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprenda mejor profesional seré.
1 2 3 4 5
- 4) Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio.
1 2 3 4 5
- 5) Yo me esfuerzo en mis estudios porque disfruto con lo que aprendo.
1 2 3 4 5
- 6) Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio.
1 2 3 4 5
- 7) Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más aprendo más autónomo soy.
1 2 3 4 5
- 8) Yo me esfuerzo en mis estudios porque aprender me posibilita ser más independiente.
1 2 3 4 5
- 9) Yo me esfuerzo en mis estudios porque cuanto más sé mayor sensación de control tengo.
1 2 3 4 5
- 10) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero Tener uno de los mejores expedientes de mi promoción.
1 2 3 4 5
- 11) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan.
1 2 3 4 5
- 12) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy.
1 2 3 4 5

**PERFILES MOTIVACIONALES, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

- 13) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero sentirme humillado ante las personas que más me importan.
1 2 3 4 5
- 14) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo tener que avergonzarme de mí mismo.
1 2 3 4 5
- 15) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que las personas que más me importan se avergüencen de mí.
1 2 3 4 5
- 16) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí.
1 2 3 4 5
- 17) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo dar una imagen de fracasado ante las personas importantes para mí.
1 2 3 4 5
- 18) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser alabado por mis padres.
1 2 3 4 5
- 19) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos.
1 2 3 4 5
- 20) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía por mis malas notas.
1 2 3 4 5
- 21) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar el rechazo de mis padres.
1 2 3 4 5
- 22) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder el respeto de las personas importantes para mí.
1 2 3 4 5
- 23) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.
1 2 3 4 5
- 24) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo que los profesores me tengan aversión.
1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

25) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo ser elogiado por mis padres, profesores y amigos.

1 2 3 4 5

26) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo obtener alguna recompensa de mis padres.

1 2 3 4 5

27) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener algo importante que depende de mis notas en los estudios.

1 2 3 4 5

28) Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados.

1 2 3 4 5

29) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar los enfrentamientos con mis padres.

1 2 3 4 5

30) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar consecuencias negativas para mí debido a un insuficiente rendimiento.

1 2 3 4 5

31) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero perder algo de lo que ahora disfruto (pagas, salidas, etc.).

1 2 3 4 5

32) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.

1 2 3 4 5

33) Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro.

1 2 3 4 5

34) Yo me esfuerzo en mis estudios porque en el futuro no me gustaría engrosar las listas del paro.

1 2 3 4 5

35) Yo me esfuerzo en mis estudios porque no deseo perderme la oportunidad de disfrutar en el futuro de un trabajo importante.

1 2 3 4 5

**PERFILES MOTIVACIONALES, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

36) Generalmente, no me esfuerzo en clase si veo que quedaré como un estúpido.

1 2 3 4 5

37) Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga.

1 2 3 4 5

38) Si veo que puedo fracasar en un examen, trabajo, etc., suelo no esforzarme desde el principio.

1 2 3 4 5

39) Es muy importante para mí no sentirme un estúpido en clase.

1 2 4 5

40) Creo que suelo evitar implicarme en aquellas tareas que pudieran hacerme quedar como incapaz.

1 2 3 4 5

41) Sólo participo en las actividades de clase que me permiten quedar en el grupo de los mejores.

1 2 3 4 5

42) Evito esforzarme en aquellas tareas que creo que no seré capaz de hacerlas bien

1 2 3 4 5

[FIN DE LA PRUEBA]

CECAE

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO

NOMBRE Y APELLIDOS.....
CENTRO.....
EDAD.....CURSO.....SEXO.....V.....H.....

Este Cuestionario supone una forma de ayudarte a descubrir y a mejorar en el futuro tu forma de estudiar.

Es una prueba muy fácil, que consiste en que señales la frecuencia con la que utilizas las distintas actividades, estrategias o modos de estudio.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que respondas con la mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar cumplimenta los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

**PERFILES MOTIVACIONALES, ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1) Cuando empiezo a estudiar algo, suelo dar un vistazo general al tema para ver de que trata.

1 2 3 4 5

2) Generalmente hago resúmenes de lo que estudio.

1 2 3 4 5

3) Acostumbro a anotar las ideas más importantes mientras voy estudiando.

1 2 3 4 5

4) Cuando estudio, hago una primera lectura rápida de los temas para encontrar las ideas más importantes.

1 2 3 4 5

5) Cuando estudio, suelo diferenciar lo que son ideas importantes y lo que son detalles.

1 2 3 4 5

6) Hago esquemas, gráficos o tablas para organizar mejor lo que estoy estudiando.

1 2 3 4 5

7) Cuando estudio, procuro dividir los temas en varias partes y trato de relacionarlas entre sí.

1 2 3 4 5

8) Después de estudiar, trato de simplificar el tema reduciéndolo a unas cuantas ideas principales.

1 2 3 4 5

9) Intento relacionar las ideas del tema que estoy estudiando.

1 2 3 4 5

10) Cuando estudio, voy haciendo guiones donde voy colocando las ideas, desde las más importantes a las menos importantes.

1 2 3 4 5

11) Trato de relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé.

1 2 3 4 5

12) Cuando estoy estudiando un tema, me hago preguntas y reflexiones sobre el mismo.

1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

13) Me gusta pensar en las aplicaciones que tiene a la vida real lo que estoy estudiando.

1 2 3 4 5

14) Cuando estudio un tema, suelo anotar ideas o ejemplos que me vienen a la cabeza y que me pueden ayudar a comprenderlo y recordarlo mejor.

1 2 3 4 5

15) Cuando estoy estudiando, intento expresar el significado de los temas con mis propias palabras.

1 2 3 4 5

16) Cuando estudio un tema, procuro relacionarlo con otros que ya he estudiado antes, pensando en las semejanzas y diferencias que hay entre ellos.

1 2 3 4 5

17) Trato de memorizar lo que estudio repitiendo para mí una y otra vez los concepto e ideas más importantes.

1 2 3 4 5

18) Memorizo palabras clave para recordar mejor lo que estoy estudiando.

1 2 3 4 5

19) Suelo escribir las cosas para poder memorizarlas mejor.

1 2 3 4 5

20) Cuando estudio, suelo utilizar palabras o ideas que me sirven de pista para recordar.

1 2 3 4 5

21) Intento entender lo que estoy estudiando para poder retenerlo mejor.

1 2 3 4 5

22) Para memorizar lo que estoy estudiando suelo fijarme en los conceptos e ideas más importantes del tema.

1 2 3 4 5

[FIN DE LA PRUEBA]

ECE

ESTRATEGIAS DE CONTROL EN EL ESTUDIO

NOMBRE Y APELLIDOS.....
CENTRO.....
EDAD.....CURSO.....SEXO.....V.....H.....

Este es una prueba muy fácil, que consiste en indicar tu nivel de acuerdo con las estrategias que utilizas, tanto al **inicio** del estudio y **durante** el estudio, como al **finalizar** de estudiar.

Para completarlo, te ayudamos con el siguiente ejemplo. Encontrarás una frase en la que debes marcar del 1 al 5. Si *nunca* acostumbras a hacer lo que dice la frase **rodeas con un círculo** la casilla que corresponde al número 1. Si *casi nunca* lo haces, rodeas el número 2. Si lo haces sólo *algunas veces*, rodeas la número 3. Si lo haces *casi siempre*, rodeas la número 4. Si sueles hacerlo *siempre*, rodeas la número 5.

NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS, sólo queremos que responda con mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se plantean.

Por favor, antes de comenzar cumplimenta los datos que aparecen en la parte superior de esta página.

Gracias por tu colaboración.

A modo de **ejemplo**, contesta a esta frase:

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1. Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil

1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

AL INICIO DEL ESTUDIO:

1. Antes de ponerme a estudiar, suelo considerar qué es lo que tengo que estudiar, qué actividades tengo que hacer o cuánto trabajo o tiempo me supone el estudio.

1 2 3 4 5

2. Al principio del estudio, suelo plantearme **cómo voy a estudiar**: ¿Tengo que estudiar lo importante o también los detalles? ¿Lo que tengo que hacer es memorizarlo? ¿Es comprenderlo? ¿Es relacionarlo o aplicarlo?.

1 2 3 4 5

3. Acostumbro a dividir la tarea, trabajo o estudio por partes, para que me resulte más fácil.

1 2 3 4 5

4. Al estudiar suelo ordenar las distintas actividades que tengo que hacer, diciéndome, primero tengo que hacer esto, luego hacer esto otro.

1 2 3 4 5

5. Suelo ser previsor, calculando el tiempo que dispongo para distribuirlo de forma realista en cada aspecto o cuestión.

1 2 3 4 5

6. Suelo tener en cuenta los distintos materiales, libros o documentos que voy a necesitar, antes de ponerme a estudiar.

1 2 3 4 5

7. Procuero estudiar cuidando que las condiciones de lugar, tiempo o compañía sean lo más adecuadas y que no me produzcan distracciones.

1 2 3 4 5

DURANTE EL ESTUDIO:

8. Si hay algo que no entiendo o no sé hacer, procuro no seguir adelante hasta lograr resolverlo.

1 2 3 4 5

9. Algunas veces, si no entiendo o no sé hacer algo, procuro seguir adelante para ver si lo siguiente me puede aclarar lo anterior.

1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

10. Cuando se me presenta algún problema o cuestión, procuro siempre buscar, prioritariamente, "dentro de mí" la solución.

1 2 3 4 5

11. Cuando no logro resolver un problema por mí mismo, acudo a otras personas o libros que me lo aclaren.

1 2 3 4 5

12. Mientras estudio, suelo estar continuamente revisando lo que está flojo o en lo que fallo, para amarrarlo bien.

1 2 3 4 5

13. Cuando estudio, o resuelvo un problema, procuro consultar la opinión de otros para ver si lo que estoy haciendo es correcto.

1 2 3 4 5

AL FINALIZAR EL ESTUDIO:

14. Cuando he terminado de estudiar, tengo la costumbre de hacer una revisión de todo para ver si tengo algún fallo.

1 2 3 4 5

15. Cuando he terminado de estudiar, procuro amarrar y consolidar los puntos que considero más débiles.

1 2 3 4 5

16. Cuando he terminado de estudiar, procuro relacionar lo estudiado con el examen o con lo que el profesor me pide.

1 2 3 4 5

17. Cuando he estudiado un tema, y luego pasa un tiempo, trato de volverlo a repasar o refrescarlo en la memoria antes de una prueba o examen

1 2 3 4 5

[FIN DE LA PRUEBA]