



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN METAS ACADÉMICAS: UN
ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MÚLTIPLES METAS**

AUTORA:

Rebeca Blas Pena

DIRECTORES:

Dr. D. Antonio Valle Arias
Dra. Dña. Susana Rodríguez Martínez

A Coruña, 2012



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Antonio Valle Arias, director del trabajo de tesis doctoral de *D^a Rebeca Blas Pena*, titulado: "***Diferencias Individuales en metas académicas: Un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas***" hace constar que el trabajo citado posee los requisitos académicos y científicos pertinentes para proceder a su lectura y defensa pública

A Coruña a 4 de Octubre de 2012

Fdo.: Antonio Valle Arias
Universidade de A Coruña



Susana Rodríguez Martínez, directora del trabajo de tesis doctoral de *D^a Rebeca Blas Pena*, titulado: "***Diferencias Individuales en metas académicas: Un estudio desde la perspectiva de las múltiples metas***" hace constar que el trabajo citado posee los requisitos académicos y científicos pertinentes para proceder a su lectura y defensa pública

A Coruña a 4 de Octubre de 2012



Fdo.: Susana Rodríguez Martínez
Universidade de A Coruña

Para Roberto, Diego y David,
por formar parte de mi vida,
Por su amor y por el futuro
que nos espera juntos

AGRADECIMIENTOS

“*Cuando bebas agua, no olvides la fuente*” dice un antiguo proverbio chino. Es por esto, que quiero recordar y agradecer las colaboraciones e inspiraciones recibidas para poder llevar a cabo este trabajo sin las cuales no hubiese sido posible.

En primer lugar a los estudiantes, profesores y direcciones de los centros universitarios que han contribuido a la investigación al facilitar la recogida de datos necesaria para el desarrollo de este trabajo.

En segundo lugar y de manera especial quiero agradecer a los directores de esta investigación, quienes han sido mi “estrella polar” en las noches más oscuras,

Al profesor Dr. D. *Antonio Valle Arias* por la confianza depositada en mí y su apoyo incondicional durante todo el proceso del presente trabajo de investigación. Gracias por sus sugerencias y sabios consejos que me han guiado durante todo el camino.

A la profesora Dra. D. ^a *Susana Rodríguez Martínez* por su constante dedicación, por haberme escuchado en los momentos más difíciles, por haberme animado a continuar en los momentos de flaqueza y por su implicación en el desarrollo de este trabajo.

Finalmente, a mis padres, por su paciencia, dedicación y por el amor que me han transmitido y a mis amigos, por estar “ahí” siempre que los he necesitado.

Este trabajo de investigación se ha realizado gracias a la financiación concedida por la Dirección General de Investigación del MEC [Ref. EA2007-0242] y por la Consellería de Economía e Industria (Xunta de Galicia). [Ref. 10 PXIB 106 293 PR].

RESUMEN

En este trabajo hipotetizamos la existencia de perfiles motivacionales en los que predomina una única meta o se combinan varias y que cada uno de los perfiles identificados mostraría patrones diferentes de aprendizaje.

El análisis de resultados sugiere que el comportamiento motivacional de los grupos con una orientación al aprendizaje podría ser similar a de los grupos que combinan esta orientación con las metas de rendimiento por lo que respecta a las creencias de control. Sin embargo, estas combinaciones parecen tener efectos más diferenciales con respecto al valor de la tarea, percepciones de autoeficacia y ansiedad ante los exámenes. Nuestros resultados sugieren también que el grupo de estudiantes orientados a metas de evitación del rendimiento presenta el perfil motivacional menos adaptativo.

Por otra parte, se concluye que los estudiantes con perfiles donde se incorporan metas de aprendizaje como orientación prioritaria, junto con aquellos que combinan esta preferencia con la orientación al rendimiento, tanto de aproximación como de evitación, mostrarían los niveles más altos en satisfacción con el profesor y la docencia recibida, mientras que los menos satisfechos en este punto serían los estudiantes con baja motivación de logro y los grupos con una predominancia de metas de evitación del rendimiento.

ABSTRACT

In this work, we formulate the hypothesis on the existence of motivational profiles in which only one goal predominates or several goals are put together and each one of the identified profiles show different learning patterns

Analysis of results suggests that the motivational behaviour of learning orientation groups could be similar to that of the groups that put this orientation and performance goals together regarding control beliefs.

However, these combinations seem to have more differential effects on task value, perceptions of self-efficacy and test anxiety. Our results also suggest that the group of students focused on performance-avoidance goals show the least adaptive motivational profile.

On the other hand, it is concluded that students with profiles incorporating learning goals as preferred option together with those who combine this preference with performance orientation, both approach and avoidance, show the highest levels of satisfaction with teachers and teaching, whereas least satisfied students at this point are those with low achievement motivation and the groups with predominant performance-avoidance goals.

RESUMO

Neste traballo hipotetizamos a existencia de perfís motivacionais nos que predomina unha única meta ou combínanse varias e que cada un dos perfís identificados amosaría patróns de aprendizaxe diferentes.

A análise de resultados suxire que o comportamento motivacional dos grupos cunha orientación á aprendizaxe podería ser semellante a aquela dos grupos que combinan esta orientación cas metas de rendemento polo que respecta ás metas de control.

Nembargante, estas combinacións parecen ter efectos máis diferenciais con respecto ó valor da tarefa, percepcións de autoeficacia e ansiedade ante os exames. Os nosos resultados suxiren tamén que o grupo de estudantes orientados a metas de evitación do rendemento presentan o perfil motivacional menos adaptativo.

Por outro lado, conclúese que os estudantes con perfís onde se incorporan as metas de aprendizaxe como orientación prioritaria, xunto con aqueles que combinan esta preferencia ca orientación do rendemento, tanto de aproximación coma de evitación, amosarían os niveis máis altos en satisfacción co profesor e a docencia recibida, mentres que os menos satisfeitos neste punto serían os estudantes con baixa motivación de logro e os grupos cunha predominancia de metas de evitación do rendemento

ÍNDICE GENERAL

INDICE GENERAL

| | Pag. |
|--|--------|
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 2 |
| <u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</u> | |
| CAPÍTULO I. LA PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO | 9 |
| 1. La autorregulación del aprendizaje | 14 |
| 1.1. La autorregulación cognitiva del aprendizaje | 22 |
| 1.2. La autorregulación motivacional del aprendizaje | 24 |
| 1.3. La autorregulación contextual del aprendizaje | 27 |
| 1.4. Modelos explicativos del aprendizaje autorregulado | 29 |
| 1.4.1. El Modelo de McCombs | 29 |
| 1.4.2. Las aportaciones de Schutz (1993), Schutz y Lanehart (1994) y Weinstein (1988), Weinstein y Mayer (1986) | 31 |
| 1.4.3. Las aportaciones de McKeachie (1990), McKeachie, Pintrich y Lin (1985) y Pintrich y Garcia (1991), Pintrich y Schrauben (1992) | 32 |
| CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE | 35 |
| 1. Planificación, supervisión y regulación del aprendizaje | 35 |
| 2. Estrategias cognitivas | 40 |
| 3. Estrategias de gestión de recursos | 43 |
| 4. Estrategias motivacionales | 48 |
| 4.1. Estrategias motivacionales orientadas a mantener el compromiso con el aprendizaje y el estudio | 52 |
| 4.2. Estrategias motivacionales dirigidas a la defensa y la protección del bienestar personal | 53 |
| 4.2.1. Estrategias para la protección de la valía personal | 54 |
| 4.2.2. Estrategias de self-handicapping | 54 |
| 4.2.3. Estrategias de pesimismo defensivo | 55 |
| CAPÍTULO III. MOTIVACIÓN ACADÉMICA | 58 |
| 1. El componente de valor de la motivación | 63 |
| 2. El componente de expectativa | 68 |
| 2.1. El autoconcepto | 69 |
| 2.2. La autoeficacia percibida | 71 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.1. Autoeficacia percibida y expectativas de resultado | 73 |
| 2.2.2. Autoeficacia percibida y percepción de control | 74 |
| 3. El componente afectivo de la motivación | 76 |
| 4. La motivación en el aprendizaje autorregulado | 80 |
| | |
| CAPÍTULO IV. LAS METAS ACADÉMICAS | 85 |
| 1. Aproximación conceptual | 86 |
| 2. Patrones motivacionales | 95 |
| 3. Relación entre las metas académicas y las estrategias de aprendizaje | 99 |
| 4. Diferencias individuales en la orientación a metas académicas | 101 |
| 5. Consecuencias de la orientación metas | 104 |
| 6. La perspectiva de las múltiples metas | 107 |

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN | 120 |
| 1. Objetivos de la investigación | 120 |
| 2. Formulación de hipótesis | 121 |
| 3. Diseño y procedimiento de la investigación | 126 |
| 3.1. Descripción de la muestra | 127 |
| 3.2. Variables e Instrumentos de medida | 127 |
| 3.2.1. Variables de logro | 127 |
| 3.2.2. Variables afectivo-motivacionales | 127 |
| 3.2.3. Metas Académicas | 129 |
| 3.3. Técnicas de análisis de datos | 130 |
| | |
| CAPÍTULO VI. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 135 |
| 1. Definición de los perfiles motivacionales | 135 |
| 1.1. Caracterización de los perfiles motivacionales en función del sexo y del curso | 137 |
| 1.2. Diferencias afectivo-motivacionales en función de los perfiles | 140 |
| 1.2.1. Valor asignado a las tareas académicas | 143 |
| 1.2.2. Creencias de control | 145 |
| 1.2.3. Percepción de autoeficacia | 146 |
| 1.2.4. Ansiedad ante los exámenes | 147 |

| | |
|--|-----|
| 1.2.5. Incidencia de las metas académicas en el valor asignado a la tarea, las creencias de control, la percepción de autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes | 149 |
| 1.3. Diferencias en variables de logro en función de los perfiles | 154 |
| 1.3.1. Rendimiento actual y rendimiento esperado | 157 |
| 1.3.2. Incidencia de las metas académicas sobre el rendimiento actual y el rendimiento esperado | 159 |
| 1.3.3. Nivel percibido de conocimientos y satisfacción con el profesor y la docencia | 162 |
| 1.3.4. Incidencia de las metas académicas sobre el nivel de conocimientos y la satisfacción con el profesor y su docencia | 164 |
| | |
| CAPÍTULO VII. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES | 169 |
| | |
| REFERENCIAS | 184 |
| | |
| ANEXOS | |
| Anexo A: Motivated Strategies Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991) | 215 |
| Anexo B: Cuestionario de Metas Académicas (Skaalvik, 1997) | 219 |

INTRODUCCIÓN GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL

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 y, la teoría de metas ha pasado a constituir un marco para el estudio de las 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 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

INTRODUCCIÓN GENERAL

orientaciones motivacionales de los estudiantes.

De hecho, uno de los avances más importantes de los últimos años por lo que respecta a 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. 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 la 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).

Una visión excesivamente estática e individualista de los motivos y razones que guían la conducta académica de los estudiantes habían caracterizado la investigación en el campo de las metas académicas en los últimos tiempos. Los trabajos se centraron en el análisis individual de los distintos tipos de metas y sus relaciones con otras variables relevantes para el aprendizaje. Este enfoque presenta grandes inconvenientes cuando 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, dan prioridad a unas metas sobre otras. Es por ello que

INTRODUCCIÓN GENERAL

esta Tesis Doctoral se fundamenta en la hipótesis de que el estudiante usa diferentes claves motivacionales a nivel personal y contextual para establecer una determinada combinación de metas.

Reconociendo que todavía no disponemos de un cuerpo relevante de estudios en esta línea, uno de los aspectos destacados del trabajo de investigación reside en la importancia de establecer perfiles motivacionales a partir de las diferentes combinaciones de metas que presentan los grupos de estudiantes. Igualmente parece relevante a nivel metodológico el empleo del análisis de conglomerados a modo de procedimiento para identificar cómo se combinan diferentes metas.

La importancia del estudio de los perfiles motivacionales reside, en último término, en que uno de éstos representa a un grupo de estudiantes que usan de modo homogéneo una combinación de motivos, y suponemos que también una manera diferente de estar motivados a nivel académico. Concretamente, con este trabajo se pretende contribuir a desarrollar una línea de investigación que precisa de un mayor número de aportaciones centradas en analizar la dinámica de las múltiples metas y, sobre todo, en comprender determinados perfiles motivacionales que hasta hace pocos años eran difícilmente explicables por la investigación motivacional. Se trata de aquellos perfiles donde predominan tipos de metas tradicionalmente consideradas antagónicas e incompatibles dentro de la misma persona.

Bajo estos planteamientos, en este trabajo trataremos de analizar las distintas combinaciones de metas y luego definir los perfiles motivacionales

en una muestra de estudiantes universitarios. Nuestras hipótesis sugieren tanto la existencia de perfiles motivacionales en los que predomina una única meta como de perfiles motivacionales en los que predominan varias metas y que cada uno de los grupos identificados presentaría patrones diferentes de aprendizaje dependiendo de las metas dominantes en sus perfiles motivacionales (Ng, 2008).

El trabajo de investigación se estructura en dos partes. La primera parte –marco teórico- consta de un capítulo inicial en el que se aborda la perspectiva de estudio del aprendizaje autorregulado, diferenciando cada una de sus fases y áreas. Completamente este primer capítulo, en un segundo capítulo se sintetiza información relativa tanto de las estrategias que caracterizan el aprendizaje autorregulado como de aquellas otras a disposición del proceso de autorregulación, dedicando especial atención a las estrategias asociadas al área motivacional de la autorregulación. El tercer capítulo, se centra en el constructo motivacional y sus componentes. Por último, en el capítulo cuarto, dedicado a las metas académicas, se aporta información relevante en torno al concepto de metas y patrones motivacionales y se recopila la investigación actual en torno a las diferencias individuales en la orientación a metas y la perspectiva de estudio de las múltiples metas.

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

INTRODUCCIÓN GENERAL

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 describen de manera detallada los perfiles motivacionales encontrados, se analizan sus diferencias respecto a diferentes variables afectivo-motivacionales y de logro y también, simultáneamente, la incidencia de las metas académicas sobre estas mismas variables.

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 limitaciones y aportaciones más relevantes de la investigación.

MARCO TEÓRICO

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

CAPÍTULO I: LA PERSPECTIVA DE ESTUDIO DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Son diversos los enfoques teóricos que se han ocupado de estudio del aprendizaje y las discrepancias no se refieren sólo a la concepción del aprendizaje, sino también, a los factores que influyen en éste, en cómo se produce, en cómo ocurre la transferencia de lo aprendido, etc. Esta es la razón fundamental por la que todavía es difícil encontrar una definición de aprendizaje comúnmente aceptada, independientemente del enfoque adoptado.

Quizás, la definición que aporta Beltrán (1993) sea una de las más compartidas por la mayoría de los autores que trabajan en nuestro país en este campo. El autor define el aprendizaje como *un proceso que implica un cambio duradero en la conducta, o en la capacidad para comportarse de una determinada manera, que se produce como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia (Beltrán, 1993)*. Entendemos que el término "conducta" se utiliza en el sentido amplio, así pues, al referirnos al aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que el aprendizaje implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, creencias y actitudes (Schunk, 1991). En palabras de Schmeck (1988a, p. 171): *"... el aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos."*

El aprendizaje comenzó 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, cualquier breve recorrido por su historia nos permite apreciar un cambio sustancial en su observación con el paso que se da, en psicología, desde un paradigma del estímulo-respuesta al enfoque del procesamiento de la información (Scandura, Frase, Gagne, Stolurow, Stolurow y Groen, 1981); cambio éste mediante el cual, el aprendiz pasa de ser pasivo y reactivo a *“participante activo del proceso de aprendizaje”* (Di Vesta, 1989, p.54)

Durante la primera mitad del siglo XX la orientación conductista fue la corriente dominante en la psicología. Se asumía que el aprendizaje estaba gobernado por unas cuantas leyes simples y se definía como un cambio de conducta, considerándose que tenía lugar de fuera hacia dentro, estableciendo que los factores ambientales eran los responsables de que el sujeto aprendiese. Por ello, en esta época, los estudios eran fundamentalmente empíricos y poco teóricos y se limitaban a determinar qué asociaciones entre estímulos y respuestas podían explicar el aprendizaje que se daba en los sujetos.

Se entendía al ser humano como una “tabla en blanco” que iba aprendiendo mediante mecanismos de asociación entre estímulos y respuestas y se creía que todos los cambios que se producían en el individuo se debían a estímulos externos, y no a procesos mentales internos.

A finales de los 50 la revolución cognitiva dejó paso a una nueva forma de concebir el aprendizaje a modo de *adquisición de conocimientos* (Mayer, 1992a). A medida que la teoría cognitiva iba madurando, a partir de la década de los 70, las investigaciones sobre el aprendizaje humano llevadas a cabo en ambientes reales desembocaron en un nuevo modo de entender el aprendizaje como *construcción de conocimientos*. Esta última visión supone un gran cambio a la hora de concebir el rol del aprendiz en su propio proceso de aprendizaje; el estudiante pasa a ser una realidad activa y, por ende, el proceso de aprendizaje se entiende como un cambio de la conducta en el que los procesos internos serán más importantes que los factores externos. De este modo, se pasa de estudiar los factores ambientales y los estímulos-respuestas al estudio de factores personales que se dan en el momento del aprendizaje, así como de los aspectos sociales y cooperativos implicados en él.

Las concepciones más actuales del aprendizaje consideran el estudio del aprendizaje escolar, por un lado, desde la perspectiva del alumno, pues es quien da significado a los materiales que procesa y el que decide lo que tiene que aprender y el cómo aprenderlo; y por otro lado, desde la perspectiva de un proceso social, cultural e interpersonal más influenciado por factores sociales, emocionales y culturales que por factores cognitivos (Shuell, 1993).

Se caracteriza, entonces, el aprendizaje como un proceso socio-constructivista, en el que el aprendiz selecciona en la nueva información aquella que considera relevante y la interpreta según sus conocimientos

previos y necesidades actuales. Destacando, pues, los procesos de pensamiento del alumno que engloban aspectos cognitivos y aspectos afectivos y motivacionales (Coll, 1998), es, precisamente, desde esta concepción de aprendizaje como construcción de conocimientos donde se enmarca el aprendizaje autorregulado.

En este contexto De Corte (1995) formula una propuesta, inicialmente aplicada al aprendizaje en matemáticas y que diversos autores han utilizado para aplicar al aprendizaje en general, en la que se señalan las características más importantes de los procesos de aprendizaje eficaces:

- El aprendizaje es *constructivo* (Cobb, 1994; De Corte, 1990; Glasser, 1991) en el que las personas que aprenden no son pasivas sino que construyen sus propios conocimientos y habilidades.
- El aprendizaje es también *acumulativo* (Dochy, 1992; Shuell, 1992; Vosniadou, 1992), de tal modo que el conocimiento anterior, formal y no formal, desempeña un papel importante para el aprendizaje futuro.
- El aprendizaje está *orientado a una meta* (Bereiter y Scardamalia, 1989; Shuell, 1992), esto quiere decir que el aprendizaje eficaz y significativo está conscientemente dirigido a una meta siendo, pues, más productivo.
- El aprendizaje es *situado* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno, 1991), entendiéndose que el aprendizaje interacciona con contextos y agentes sociales y culturales. Los individuos aprenden en un contexto

cultural compartiendo experiencias fundamentales (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990) pero también tienen interpretaciones y funciones únicas en estas situaciones que no se pueden reducir a experiencias culturales compartidas socialmente (Lehtinen, Vaurasm, Salonen, Olkinuora y Kinnunen, 1995)

- El aprendizaje es *cooperativo* (Brown, Collins y Duguid, 1989). Este carácter cooperativo deriva de la participación en prácticas sociales, de interacción entre personas.
- El aprendizaje es *diferente individualmente* (Entwistle, 1988; Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Snow y Swanson, 1992). El proceso de aprendizaje varía de un estudiante a otro debido a diferencias individuales que son relevantes para el aprendizaje como el conocimiento previo, la motivación, el interés, la autoeficacia, etc.
- El aprendizaje es *autorregulado* (Boekaerts, 1995; Shuell, 1992; Winne, 1995). Esta característica del aprendizaje se considera una de las más importantes, como veremos a continuación, pues para las teorías que estudian el aprendizaje desde esta perspectiva, las creencias de los estudiantes sobre sí mismos y los procesos autorreguladores son cruciales para explicar cómo interactúa el alumno con el ambiente dentro de un contexto.

El alumno se implica en el aprendizaje de forma activa y, uno de los aspectos esenciales de este tipo de aprendizaje es su “dirección a metas”, es decir, el alumno es consciente cognitiva y

motivacionalmente de lo que hace y de lo que tiene que hacer para alcanzar satisfactoriamente esas metas. Zimmerman (1989a) describe a los estudiantes autorregulados como motivacional, metacognitiva y conductualmente activos en su proceso de aprendizaje y logro de sus propias metas.

1.- LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Diferenciándose del autocontrol, el término *autorregulación* fue introducido por Bandura en su obra *Teoría del aprendizaje social* (1971). Entendido como la capacidad de la persona para cambiar el ambiente, el autocontrol implicaría una modificación o cambio del propio comportamiento. Así, mientras que la actuación autocontrolada estaría determinada por el ambiente en el comportamiento autorregulado el individuo es el activador del ambiente, del funcionamiento de su propia persona y de su conducta (Bandura, 1977). Es por esto que entendemos que la autorregulación tiene un nivel de funcionamiento más elevado que el autocontrol.

Desde un punto de vista descriptivo, investigadores y profesionales de la educación han consensuado una serie de criterios para detectar al aprendiz capaz de autorregular su propio aprendizaje. En este sentido, Zimmerman y Martinez-Pons (1988) comprobaron que los profesores podían identificar a los alumnos autorregulados y que, además, eran capaces de describir sus características y contrastarlas con los estudiantes menos capaces de regular su propio aprendizaje.

Pero, ¿cuales son las características que definen a un estudiante autorregulado? Según Schunk (1989) el aprendiz autorregulado posee (a) concentración durante la instrucción (b) organización, codificación y repetición de la información para poder recordarla (c) establecimiento de un entorno de trabajo productivo y uso efectivo de recursos (d) creencias positivas sobre las capacidades propias sobre el valor del aprendizaje, sobre los factores que afectan al mismo y sobre los resultados anticipados de las actuaciones (e) orgullo y satisfacción con los esfuerzos aplicados en el aprendizaje.

Por otro lado, Corno (1995) realiza una investigación en un aula con diez estudiantes de Educación Superior y logra identificar hasta trece elementos para diferenciar al aprendiz autorregulado. Entre estos elementos se encuentran (a) el uso de recursos y estrategias (b) la planificación (c) la supervisión y evaluación de las consecuencias (d) la capacidad de enfrentarse a obstáculos y dificultades, de equilibrar metas en conflicto y de controlar sus emociones.

Bajo el punto de vista de Winne (1995), las características que definen a un estudiante autorregulado son: (a) conciencia de las dificultades que pueden impedir el aprendizaje (b) recuperación, selección y uso de procesos cognitivos, estrategias y técnicas de estudio, para alcanzar las metas y (c) control del afecto y la cognición.

Por último, Pintrich (1995) caracteriza el aprendizaje autorregulado como un aprendizaje que engloba procesos cognitivos y motivacionales que actúan simultáneamente. Los estudiantes autorregulados aprenderían a

construir activamente su conocimiento y a controlar su conducta, motivación, afecto y cognición, supervisándolas, regulándolas y ajustándolas según las demandas de la situación o distintas materias. El aprendizaje autorregulado se caracterizaría, además, por la persecución de metas académicas que los estudiantes se esforzarían por alcanzar (Pintrich y García, 1991). Cabe destacar, finalmente, que las actividades autorregulatorias median entre las características personales y contextuales y el rendimiento real del individuo.

Tomando en cuenta estas aportaciones (Schunk, 1989; Corno, 1995; Winne, 1995; García y Pintrich, 1994; Pintrich, 1995), podríamos definir a los estudiantes autorregulados como estudiantes confiados en su capacidad de iniciar y utilizar estrategias cognitivas y el tiempo de una manera efectiva, persistentes y con recursos para enfrentarse a las dificultades que encuentren. Además, son capaces de establecer metas y de supervisar, regular y controlar su cognición y motivación para alcanzarlas y, finalmente, reaccionan positivamente a los resultados de sus actuaciones.

Si bien hay acuerdo cuando se describe el aprendizaje autorregulado, existe una cierta discrepancia a la hora de explicarlo. Precisamente, algunas de las razones de esta falta de acuerdo se deben a que, el aprendizaje autorregulado abarca diferentes campos de investigación en cada uno de los cuales los autores hacen uso de marcos conceptuales diferentes para describir y explicar sus resultados.

La investigación en autorregulación académica surge de los intentos de explicar los esfuerzos de los estudiantes para aprender por si mismos. Para

que esto sea posible, se necesita no sólo competencia para autodirigir el aprendizaje propio sino también de una *cierta motivación* y, es por esto que muchos de los modelos de aprendizaje autorregulado hayan incorporado, en términos de características centrales, variables motivacionales como el establecimiento de metas, las autocreencias y los intereses intrínsecos (Corno, 1993; García y Pintrich, 1994; McCombs, 1989; Schunk, 1994).

| CUESTIÓN CIENTÍFICA | DIMENSIONES PSICOLÓGICAS | CONDICIONES DE LAS TAREAS | ATRIBUTOS AUTO-REGULATORIOS | PROCESOS AUTO-REGULATORIOS |
|---------------------|--------------------------|--|---|---|
| <i>¿Por qué?</i> | EL MOTIVO | Elegir la participación | Automotivado o intrínsecamente motivado | Establecer metas propias, autoeficacia, valores, atribuciones... |
| <i>¿Cómo?</i> | EL MÉTODO | Elegir el método | Planificado o bien automatizado | Uso de estrategias, relajación, etc. |
| <i>¿Cuándo?</i> | EL TIEMPO | Elegir los límites temporales | Buena distribución del tiempo y eficiencia | Gestión del tiempo |
| <i>¿Qué?</i> | EL COMPORTAMIENTO | Elegir los resultados de las actuaciones | Consciente de los resultados de sus ejecuciones | Autosupervisión, autovaloración, control de la acción, volición, etc. |
| <i>¿Dónde?</i> | ENTORNO FÍSICO | Elegir el contexto | Sensible al entorno y con recursos | Estructuración del entorno |
| <i>¿Con quién?</i> | SOCIAL | Elegir al compañero, al modelo o al profesor | Socialmente sensible y con recursos | Búsqueda selectiva de ayuda |

Tabla 1. Análisis Conceptual de las Dimensiones de la Autorregulación Académica (Zimmerman, 1998; p.75)

Una revisión de las publicaciones en este campo nos ha permitido constatar que, posiblemente, la definición más empleada de aprendizaje autorregulado proviene de los diferentes trabajos de Zimmerman, quien considera la autorregulación como los *“pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas con el objeto de lograr las metas académicas”* (Zimmerman,

1989a). En la tabla 1 podemos observar un análisis conceptual de las dimensiones implicadas en la autorregulación académica y los datos que, acerca de ésta se desarrollan desde diferentes modelos teóricos. La dimensión psicológica sobre *cómo los estudiantes regulan su propio aprendizaje* se refiere a los métodos que éstos emplean para autorregular el aprendizaje y la actuación, el atributo autorregulatorio de los métodos es el estar planificado o bien automatizado. Los teóricos metacognitivos (Borkowski, Carr, Rellinger y Pressley; 1990) examinan el uso que hacen los estudiantes de las estrategias de autorregulación del aprendizaje, mientras que la perspectiva vigotskyana (Rohrkemper, 1989) examina el discurso privado o autodirigido de los estudiantes como el método primario de autorregulación.

Con la cuestión *¿qué autorregula el estudiante cuando nos referimos a autorregular el aprendizaje?* nos referimos a los esfuerzos del estudiante para autorregular los resultados de las actuaciones. Los estudiantes deben ser conscientes y responsables de los resultados de sus propias actuaciones. Así, los teóricos volicionistas (Corno, 1989; Heckhausen, 1991) señalan que no es suficiente con querer autorregular el aprendizaje, es necesario ser capaz de proteger esa intención de otras distractoras. Sin embargo, los expertos metacognitivos (Flavell, 1979) tratan el control personal de la actuación en términos de autosupervisión de los procesos cognitivos durante la ejecución.

En cuanto a las cuestiones *dónde y con quién* los estudiantes autorregulan su entorno físico y social con el objetivo de aprender, lo que nos lleva a considerar la sensibilidad y los recursos en los entornos de aprendizaje

y en los contextos sociales (Véase tabla 1). Los teóricos constructivistas (Paris y Byrnes, 1989) se centran en cómo los estudiantes construyen sus entornos de estudio usando su propia teoría personal de las tareas académicas, mientras que los teóricos socio-cognitivos enfatizan la búsqueda de modelos y apoyos sociales (Schunk, 1989; Zimmerman, 1989b)

Y, por último, cuando abordamos la cuestión de *por qué* los estudiantes autorregulan su propio aprendizaje nos enfrentamos a una cuestión motivacional. La característica de esta dimensión psicológica es la motivación intrínseca o la automotivación. Desde la perspectiva fenomenológica (McCombs, 1989) se responde a esta cuestión estudiando los autoconceptos de los estudiantes, mientras que las teorías atribucionales (Dweck, 1986; Nicholls, 1978) se centran en las interpretaciones que hacen los estudiantes de sus propios resultados en términos de esfuerzo o capacidad (Véase Tabla 1).

En cualquier caso, una definición genérica del aprendizaje autorregulado debería tener en cuenta, al menos, la búsqueda de control comportamental, cognitivo, motivacional y afectivo; el establecimiento de metas u objetivos para que el estudiante supervise, juzgue y ajuste su propia actuación y el carácter individual siendo cada estudiante el que llegue a controlar sus propias acciones.

A partir de esta caracterización básica, entendemos que el comportamiento autorregulado incluiría la gestión activa de recursos cognitivos, motivacionales y contextuales y se desarrollaría en tres fases

recurrentes: la fase de planificación, la fase de control y la fase de valoración.

(Véase figura 1)

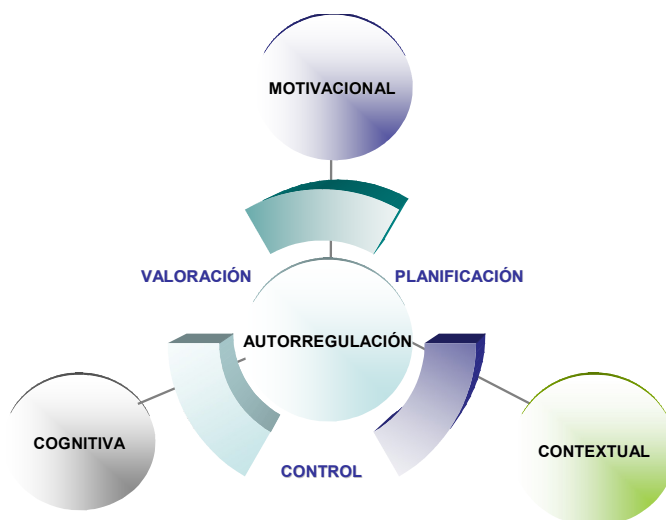


Figura 1. Fases y Áreas de la Autorregulación

Así, podemos sistematizar el estudio de las actividades autorreguladas en tres fases: la planificación, en donde se desarrollan procesos previos al esfuerzo que se dedicará al aprendizaje pero que afectarán en él; el control, que es una fase de realización o control volitivo donde se desarrollan una serie de procesos que suceden durante el aprendizaje y la valoración, fase de autorreflexión relativa a las valoraciones del estudiante una vez terminada cada secuencia de aprendizaje.

La primera fase de la autorregulación, la planificación, es la fase previa a la ejecución de tareas y, por tanto, está especialmente afectada por las percepciones que el estudiante tenga de los requisitos de la tarea y por los conocimientos y estrategias de los que dispone para ejecutar cada tarea de

aprendizaje. En cuanto a la fase de control, que pertenece a la segunda fase de la autorregulación, ésta tiene en cuenta no sólo la observación que el aprendiz realiza de la actividad sino también los resultados obtenidos y el esfuerzo realizado en el proceso. Finalmente, la tercera fase que sería la de valoración, se basa en un proceso de evaluación y explicación de los resultados obtenidos y cómo reaccionar frente a ellos.

Tal y como vemos en la figura 1, la autorregulación debe gestionar los diferentes recursos del individuo, recursos que dividimos en motivacionales, cognitivos y contextuales. Por lo tanto, en el área contextual el estudiante podría mejorar su aprendizaje con la ayuda de compañeros, profesores o distribuyendo su tiempo de estudio, por ejemplo. En el área motivacional, el aprendizaje autorregulado se refiere al control de la autoeficacia, el interés o la orientación a meta de manera que la adaptación del aprendiz a las demandas de aprendizaje se adapte fácilmente. Ya por último, la autorregulación de la cognición se refiere al conocimiento y control de estrategias cognitivas como la selección, la organización, la elaboración y la repetición que procesan la información, el aprendizaje y rendimiento del estudiante.

Entender el aprendizaje como un proceso cíclico, tal y como vemos en la figura 1, como resultado de múltiples interrelaciones de factores personales, de comportamiento y ambientales (Bandura, 1986,1997; Zimmerman,1994) nos permite diferenciar la autorregulación del aprendizaje según el área y la fase de autorregulación.

1.1. LA AUTORREGULACIÓN COGNITIVA DEL APRENDIZAJE

La fase de planificación está determinada por tres aspectos básicos: metas, conocimientos previos y conocimientos metacognitivos. La planificación en el ámbito cognitivo implica establecer metas concretas que guíen la cognición (Véase tabla 2). Así, el aprendiz debe recordar los conocimientos que tenga sobre el contenido que va a trabajar y la tarea que va a desarrollar. También debe, seleccionar las estrategias más adecuadas para solucionar dicha tarea.

| FASES | | ÁREA COGNITIVA |
|------------|---------------|--|
| Control | Planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Fijar metas concretas • Activar conocimientos previos en torno a la actividad/contexto • Activar conocimientos metacognitivos relativos a la tarea/contexto • ... |
| | 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)

Uno de los procesos más importantes en el aprendizaje autorregulado es fijar metas, ya que éste fijará el plan a seguir en el proceso de aprendizaje. Estas metas se organizarán jerárquicamente yendo de las más concretas a las más genéricas y siendo las concretas las que regularán el proceso a corto plazo y las genéricas determinarán las metas específicas y ayudarán al estudiante a mantener su compromiso.

Una vez fijadas las metas, hay que planificar cómo alcanzarlas. Este proceso de planificación viene dado por las relaciones entre los medios contingentes y la meta final específica. Estas relaciones favorecen la autorregulación, ayudan al estudiante a dirigir sus esfuerzos hacia esa meta final y además, supone una toma de decisión acerca de las estrategias más adecuadas para lograr dicha meta. La planificación puede sufrir alteraciones y/o adaptaciones a lo largo del proceso, dependiendo de los logros que el aprendiz vaya obteniendo.

En la etapa de supervisión y revisión, se controlan los distintos aspectos de la cognición (Flavell, 1979). Así, el aprendiz dispondrá de mecanismos tales como las autoinstrucciones o los juicios de aprendizaje (Pintrich, 2000a) que les permitan tomar conciencia del grado de eficiencia en la actividad. De esta forma, el estudiante puede recurrir a una estrategia diferente a la planificada, repasar, buscar otras estrategias, etc.

En la valoración cognitiva, el aprendiz juzga y valora su logro y el proceso que ha llevado a cabo (Tabla 2) suponiendo una activación de

procesos que desempeñan un papel importante en su posterior conducta de aprendizaje.

1.2. LA AUTORREGULACIÓN MOTIVACIONAL DEL APRENDIZAJE

Al enfrentarse a la actividad, se activan una serie de creencias y valoraciones que afectan a las estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas, así como al rendimiento en la actividad (McCombs, 1988)

La planificación cognitiva del aprendizaje de la que hablábamos anteriormente estará determinada por la creencia del estudiante en su capacidad para hacer las tareas, el interés en la tarea y las reacciones emocionales que tenga el individuo al realizarla.

| FASES | | ÁREA MOTIVACIONAL |
|----------------|----------------------|--|
| | Planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Adoptar metas. • Activar el valor/interés por la tarea/tema • Activar creencias de autoeficacia y controlabilidad • ... |
| Control | Supervisión | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar conciencia afectivo-motivacional • Realizar supervisión afectivo/motivacional • ... |
| | Revisión | <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona 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 (Pintrich, 2000a)

Dado que un conjunto de creencias debe adaptarse a las tareas y demandas contextuales, el individuo podrá desarrollar estrategias diversas tratando de controlar los pensamientos de autoeficacia mediante lenguaje autodirigido y, si cumple la tarea, auto-recompensándose. Estas estrategias, le permiten regular su propia motivación de modo que se mantenga el compromiso con la tarea (Tabla 3). No obstante, esta regulación motivacional no siempre contribuye al sostenimiento del compromiso y, entonces, el aprendiz puede activar estrategias motivacionales dirigidas, por ejemplo, a reducir la importancia asignada a la tarea. Estrategias para controlar las emociones, como los auto-diálogos dirigidos para controlar la ansiedad pueden adoptarse cuando el aprendiz ve amenazadas sus creencias de competencia.

En este contexto, ha de interpretarse la fase de realización como la fase en la que entran en juego el autocontrol y la auto-observación (Zimmerman, 2000). El autocontrol o control de la volición tendría una función central en el aprendizaje autorregulado ya que permite expresar el esfuerzo del aprendiz en el proceso de aprendizaje. El control volitivo permite el empleo de estrategias de alto nivel para dirigir y controlar su atención mientras realiza las tareas. Así, mientras la motivación podría referirse al compromiso con la actividad, el autocontrol o control de la volición haría referencia al esfuerzo por cumplir tal compromiso. El esfuerzo debe contemplarse en el contexto de la interacción entre el aprendiz y la situación con una serie de recursos externos o ambientales (materiales, compañeros, profesores, tiempo,...)

Tal y como podemos observar en la Tabla 3, una vez finalizada la tarea el sujeto autoevaluaría el éxito obtenido en base a sus metas, mediante criterios internos o por comparación con los otros en base a criterios externos y desarrollará explicaciones causales a esos resultados (tanto sean positivos como negativos). Estas estimaciones y reacciones emocionales desencadenarán juicios sobre la controlabilidad y la autoeficacia en relación a los requisitos de la tarea de aprendizaje, lo que tendrá influencia (positiva o negativa) en las creencias motivacionales en las futuras tareas de aprendizaje del sujeto. (McCombs, 1988)

Así pues, al finalizar un aprendizaje el sujeto enjuicia y reacciona frente a los resultados obtenidos y se desarrollan explicaciones causales que le ayudan a interpretar y valorar lo que ocurre y afecta a su conducta posterior mediante la satisfacción y la inferencia adaptativa (Zimmerman, 2000)

Por otra parte, esta reflexión al final del proceso de aprendizaje implicaría una serie de conclusiones sobre si 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 defensivas aunque contribuyan a la protección del individuo frente a la insatisfacción también pueden repercutir negativamente generando conductas de evitación, simplificación cognitiva, apatía... que limitaran el crecimiento personal futuro.

En síntesis, el aprendiz autorregulado intentará dirigir, controlar y regular en su dimensión cognitiva, con diversas estrategias cognitivas y

metacognitivas, y en su dimensión afectivo-motivacional, con respecto a las estrategias que el aprendiz utiliza para controlar su motivación y su afecto en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el aprendiz debe autorregular también la dimensión contextual, refiriéndose tanto al contexto físico como al social en el que se desarrolla el aprendizaje.

1.3. LA AUTORREGULACIÓN CONTEXTUAL DEL APRENDIZAJE

Se trata de examinar el esfuerzo del estudiante para gestionar su conducta en función de variables del entorno académico como el tiempo de estudio o la ayuda de otros. En este sentido, la etapa de planificación se refiere a la atención que el estudiante debe prestar a la tarea, cómo debe realizarse, cómo se evalúa, las normas y clima del aula, etc.

Es así como el aprendiz gestionará su comportamiento, adaptándose al mismo o modificando para conseguir las metas.

Este plan, sin embargo, puede ser sometido a variaciones si en la fase de *supervisión* y *revisión* se perciben nuevos desajustes que puedan afectar a la obtención de las metas fijadas. El individuo puede llevar a cabo diferentes acciones, tales como reelaborar un modelo mental de la situación o buscar cursos de acción alternativos y posibles dentro de una acción flexible. En este caso, las revisiones en el área contextual pueden suponer una renegociación de la tarea (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 (Pintrich, 2000a)

La etapa de *valoración* contribuye a la reflexión del sujeto en torno al tiempo y el esfuerzo cognitivo y motivacional invertido en la misma enjuiciando su conducta. De estas valoraciones se deriva la forma de aproximarse en el futuro a las tareas y a partir de ellas se tomarán decisiones sobre la necesidad o no de adoptar cambios en esta área.

1.4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

La enseñanza de calidad no puede seguir considerándose una transferencia de información a la memoria del estudiante, y el aprendizaje no es lo mismo que obtener buenos resultados a la hora de los exámenes. En este sentido, probablemente la educación formal deba equipar a los estudiantes con habilidades para autorregular sus aprendizajes para que puedan seguir educándose a si mismos una vez abandonen las aulas. Desde esta perspectiva, podemos destacar la aproximación de McCombs (1988) quien ha resaltado los índices de compromiso del sujeto en el autocontrol y auto-dirección de su propio aprendizaje.

1.4.1. EL MODELO DE McCOMBS

Este modelo incorpora variables relacionadas con la motivación y el aprendizaje autorregulado e indica que éste último necesita un grado alto de compromiso cognitivo y otorga un papel importante a la autoeficacia y atribuciones de control personal.

El modelo de McCombs (1988) se basa en tres sistemas: el metacognitivo, el afectivo y el cognitivo. Tal y como podemos comprobar en la figura 2, se ve un claro intento de recoger los procesos y habilidades que conducen a la motivación para aprender. Se incluyen aspectos relacionados con la motivación y el aprendizaje autorregulado.

Así, el modelo parte de la base de un sistema metacognitivo integrado por el conocimiento y el control de la cognición y el afecto que interactúan con los sistemas cognitivo y afectivo.

Asumiendo el interés y la motivación intrínseca, entran en juego los diferentes procesos cognitivos y metacognitivos para la gestión del aprendizaje, siendo fundamental el conocimiento de estrategias relevantes, conocimiento que permitiría la valoración de las estrategias en función de los requisitos de las tareas.

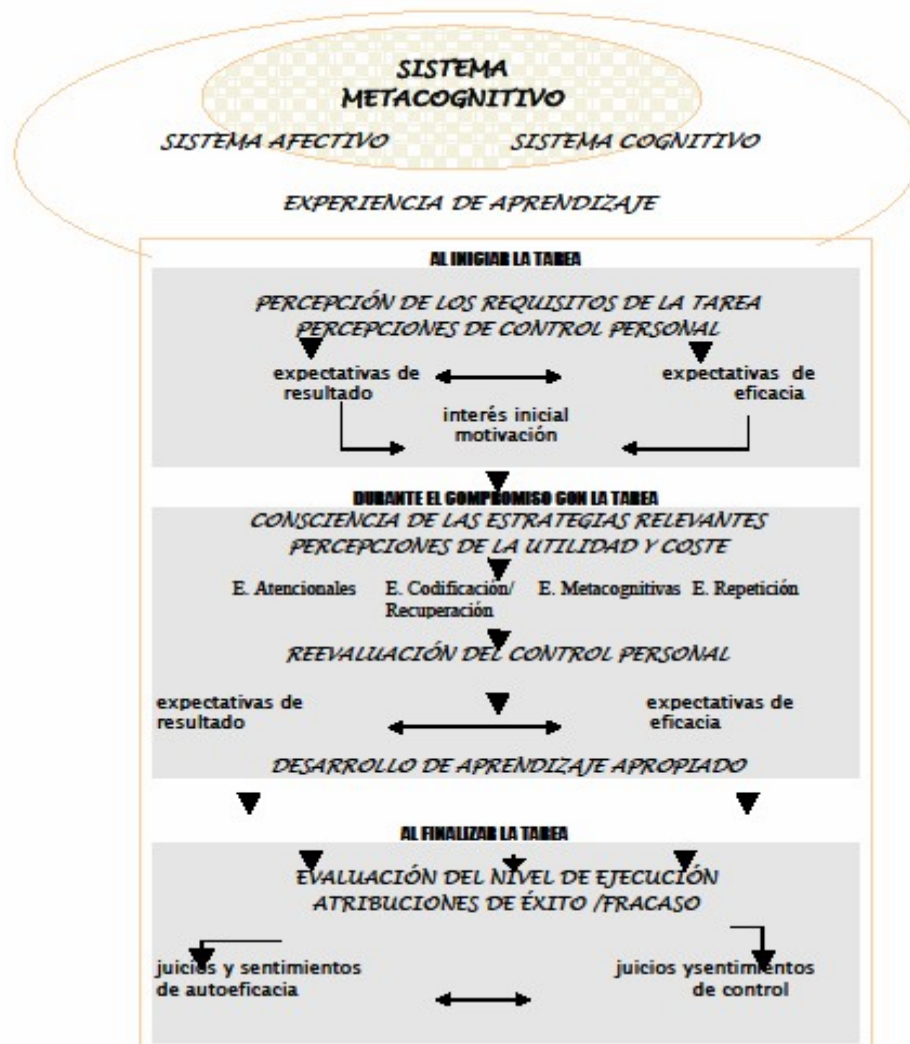


Figura 2. Modelo de B. McCombs (1988)

Durante la tarea de aprendizaje, el estudiante se implica en auto evaluaciones de ejecución, que implican procesos de atribución ante los resultados del aprendizaje. Estas valoraciones permiten que el estudiante pueda evaluar el grado de control personal de su actuación y el nivel de autoeficacia para la tarea.

1.4.2. LAS APORTACIONES DE SCHUTZ (1993), SCHUTZ Y LANEHART (1994) Y WEINSTEIN (1988), WEINSTEIN Y MAYER (1986)

Los autores han intentado desarrollar un modelo que recoja la naturaleza de las metas y los estándares que desarrollamos e intentamos alcanzar y mantener (figura 3). En concreto, hay programas de investigación que se desarrollan asumiendo que las metas y estándares son las dimensiones clave para comprender el comportamiento auto dirigido.

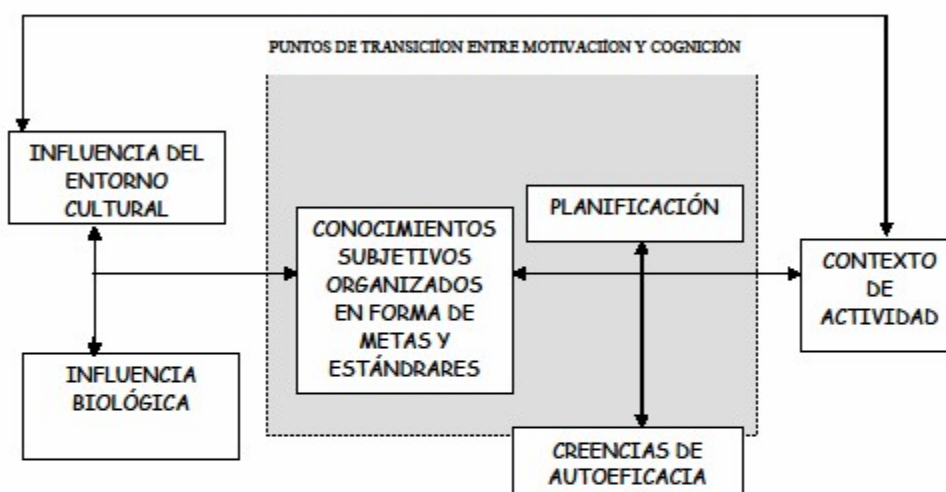


Figura 3. Representación de las transacciones entre motivación y cognición (simplificado de Schutz, 1994, p.139)

Así, las metas se definen como representaciones cognitivas de lo que nos gustaría que ocurriese y lo que nos gustaría evitar en el futuro, y los estándares se desarrollarían proporcionando información adicional acerca de la naturaleza del proceso a seguir para alcanzarlas (Schutz, 1994).

La influencia de las variables cognitivas y motivacionales que sostienen los autores tendría lugar dentro de las transacciones entre el desarrollo de las metas, la planificación elaborada para alcanzarlas y las creencias de autoeficacia respecto a nuestras destrezas y la sensibilidad al entorno.

1.4.3. LAS APORTACIONES DE MCKEACHIE (1990), MCKEACHIE, PINTRICH Y LIN (1985), PINTRICH Y GARCÍA (1991), PINTRICH Y SCHRAUBEN (1992)

El modelo de aprendizaje autorregulado elaborado por Pintrich y colaboradores considera el *por qué* de las elecciones de los aprendices, el nivel de esfuerzo y de la persistencia en las tareas y el *cómo* los aprendices llegan a comprender y dominar estas tareas mediante diferentes recursos cognitivos.

Este modelo de aprendizaje asigna una función mediadora del comportamiento a las creencias de los estudiantes sobre sí mismos, acerca de las tareas o respecto al entorno. Además de los procesos cognitivos, motivacionales y las estrategias que el sujeto pone en marcha durante su aprendizaje, los autores tienen en cuenta la naturaleza del proceso instructivo. También el estudiante cuenta con una serie de conocimientos y creencias que afectan directamente a la percepción que el sujeto tenga de las tareas con las

que se enfrentara en su proceso de aprendizaje y a sus apreciaciones de los procesos instructivos.

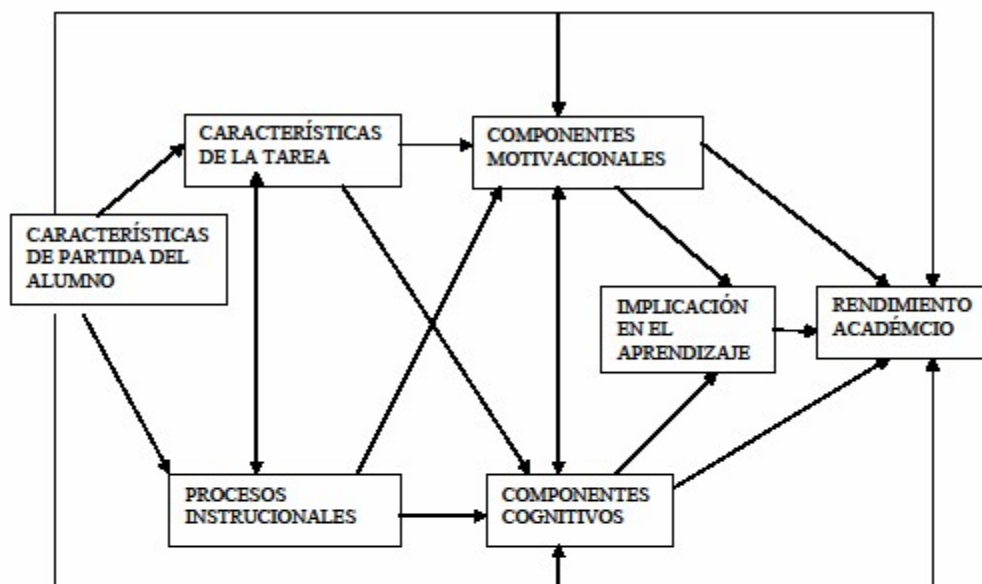


Figura 4. Modelo de interacción cognición-motivación (simplificado de Pintrich y Schrauben, 1992, p.153)

En este modelo, los autores diferencian dos ámbitos a la hora de explicar el rendimiento y la implicación del estudiante: el motivacional y el cognitivo. Éste último se refiere al conocimiento y a las estrategias de aprendizaje y pensamiento, mientras que los componentes motivacionales que se consideran son los de expectativa, valor y afecto.

CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Según las últimas investigaciones, se ha comprobado que más importante que la inteligencia que uno posee es la forma de utilizarla, es decir, las estrategias que se utilizan para aplicar efectivamente esa inteligencia. Las estrategias son verdaderos instrumentos del aprendizaje, son la base de aprender a aprender. Es por esto que, dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje, se le concede una especial importancia a las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos y las estrategias de aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, es necesario que la educación no sólo enseñe conocimiento sino que también enseñe estrategias para aprender. Cuando el alumno está aprendiendo, está construyendo su propio conocimiento.

En líneas generales, las estrategias de aprendizaje se entienden como secuencias de procedimientos que se utilizan para aprender, para manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos. Son conductas y actividades mentales que el sujeto que aprende pone en marcha para mejorar el procesamiento de la información (Mayer, 1988).

1. PLANIFICACIÓN, SUPERVISIÓN Y REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Boekaerts (1995) considera que los alumnos capaces de regular su propio aprendizaje son aquellos que tienen la capacidad de controlar las diferentes dimensiones del proceso de aprendizaje. Partiendo de la diferenciación de tres procesos vinculados al aprendizaje independiente que

son la observación, evaluación y reacción, podemos considerar un conjunto de habilidades autorreguladoras que resultan determinantes del rendimiento académico (Pintrich y DeGroot, 1990; Schunk y Zimmerman, 1994)

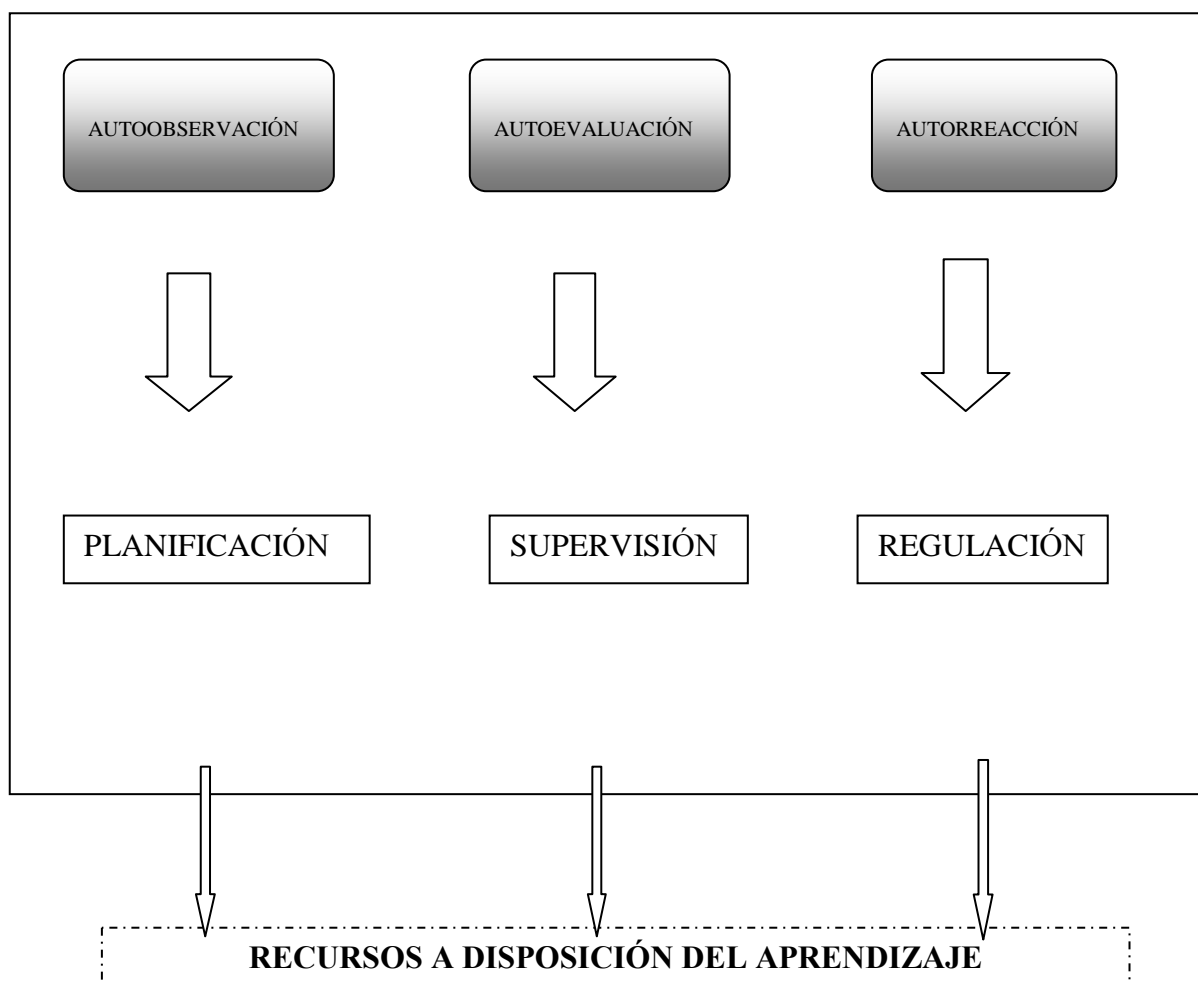


Figura 5. *Procesos y estrategias implicados en la autorregulación del aprendizaje*

La mayoría de los modelos de autorregulación del aprendizaje apuntan a tres tipos generales de estrategias para autorregular el aprendizaje: planificación, supervisión y regulación (Corno, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y García, 1991; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986) aunque estos tres tipos de estrategias parecen mostrar grandes correlaciones,

se pueden considerar por separado, al menos, teóricamente (véase figura 5). Estas estrategias permitirán al alumno controlar sus procesos de aprendizaje y estudio, asignando aquellos recursos motivacionales, cognitivos y comportamentales necesarios con el objetivo de alcanzar las metas propias que se habían establecido

La *planificación* hace referencia a la habilidad para establecer metas de aprendizaje y, en función de estas metas, trazar un plan de acción. Actividades como leer la información antes de su estudio, hacerse preguntas antes de la lectura o analizar los problemas ayudan a planificar el uso de las estrategias de aprendizaje. Así, aquellos estudiantes que dicen usar estos tipos de actividades de planificación parecen obtener mejor rendimiento que aquellos que no usan estas estrategias en determinadas tareas académicas. (McKeachie, Pintrich y Lin, 1985; Pressley, 1986)

La *supervisión* entendida como la atención deliberada a determinados aspectos del propio comportamiento (Schunk, 1991) se ha considerado un proceso importante en el ámbito del aprendizaje autorregulado ya que 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) pues permite al estudiante valorar su progreso y realizar los cambios necesarios para asegurarse el logro de las metas propuestas (Bandura, 1986; Corno, 1989)

Esta estrategia autorregulatoria incluye actividades como mantener la atención mientras se lee un texto o se escucha una conferencia, comprobar la comprensión durante la lectura haciéndose preguntas a uno mismo sobre el material (Roces y González, 1998), elaborar diagramas del material que se está estudiando 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). Todas estas son actividades que dirigen la atención del estudiante a una cantidad de información, permiten supervisar el proceso mientras detectando cualquier tipo de confusión o ineficacia y, consecuentemente, les permiten discriminar entre actuaciones efectiva y no efectivas (Bandura, 1986; Corno, 1989). Así, la supervisión se convierte en un proceso clave del aprendizaje autorregulado.

Las estrategias de *regulación*, hacen referencia al control del pensamiento y son difíciles de diferenciar de las de supervisión. 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 refleja el uso de estrategias reguladoras. No obstante, el aspecto más significativo de estas estrategias es el de posibilitar el desarrollo de la capacidad de valorar el proceso durante las distintas experiencias de aprendizaje y decidir emplear los distintos procedimientos seguidos para alcanzar metas similares en el futuro (Weinstein, 1988)

Además de fomentar el pensamiento reflexivo (Bandura, 1986), el empleo óptimo de estas estrategias autorreguladoras mejoraría la gestión de los recursos personales y el uso del tiempo de estudio que hace el estudiante (Zimmerman, Greenberg y Weinstein, 1994). De hecho, la regulación puede convertirse en un proceso clave para una mejor organización del tiempo, unas autoevaluaciones más adecuadas, una planificación más efectiva y el establecimiento de nuevas metas de aprendizaje (Lan, 1994; Zimmerman y Bandura, 1994)

Un aprendiz autorregulado debe disponer de una serie de estrategias autorregulatorias (planificación, supervisión y regulación) que le permitan detectar los desajustes que se van produciendo en su proceso de aprendizaje y asignar los recursos motivacionales, cognitivos y comportamentales pertinentes para alcanzar las metas propias que se había establecido. Cabe señalar, pues, que los estudiantes pueden autorregular sus actividades de aprendizaje al menos en tres dimensiones: comportamental, motivacional y cognitiva.

Cuando estudiamos la autorregulación del aprendizaje no nos interesa tanto saber si los estudiantes utilizan o no una estrategia en concreto sino llegar a determinar si detectan el valor y la utilidad que tiene esa estrategia concretamente y si, autónomamente, la usarán y controlarán.

2. ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias cognitivas o estrategias dirigidas al procesamiento de la información son las distintas herramientas y métodos que los individuos pueden usar para regular sus aprendizajes y tienen como finalidad el desarrollo de habilidades cognitivas (Beltrán, 1995). Estas estrategias van dirigidas a la codificación, retención y recuperación de la información y, generalmente, consideramos cuatro tipos: *selección*, *repetición*, *organización* y *elaboración* (Beltrán, 1996). Cualquiera de ellas puede ser aplicada a tareas sencillas de memorización como el recuerdo de la información, palabras, listas, etc o a tareas más complejas como comprender un trozo de texto o una conferencia (Weinstein y Mayer, 1986)

Las estrategias de *selección* (Hernández y García, 1991) son herramientas que permiten al estudiante identificar y separar la información relevante de la irrelevante, redundante o confusa favoreciendo, de esta manera, su comprensión y facilitando su procesamiento.

La selección conlleva dos tipos de procesos, uno de análisis para relacionar y comparar distintas ideas que aparecen en los textos y otro de síntesis para diferenciar lo importante de lo que no lo es. Técnicas como el vistazo inicial, el subrayado o la selección de ideas principales pueden contribuir a desarrollar la estrategia de selección (Beltrán, 1993, 1996)

Las estrategias de *repetición* son las más conocidas y utilizadas por los estudiantes y su función principal es la retención del material de estudio. Cuando los estudiantes se enfrentan a las tareas de clase que piden

memorización de hechos, nombres de lugares, palabras extranjeras y otras, la repetición es una de las estrategias disponible para estas tareas básicas de memorización (Beltrán, 1993; Schneider y Pressley, 1989; Weinstein y Mayer, 1986). 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.

La elaboración que los estudiantes desarrollan cuando se enfrentan a un material con escaso sentido como listas de términos, vocabulario, reglas gramaticales o matemáticas, entre otras, suele traducirse en repetir una y otra vez los elementos de una lista a recordar, recitar el material en voz alta, copiar dicho material, escribir notas, subrayar ciertos aspectos de la información, etc. De hecho, el estudiante puede emplear técnicas de memorización cuando crea rimas, acrónimos o técnicas como la historia, la primera letra o la palabra clave, recursos como la imagen mental o métodos mnemotécnicos más elaborados como el método LOCI o YODAI.

Sin embargo, las estrategias de memorización son insuficientes cuando se requiere cierta elaboración de la información y no son las más adecuadas para alcanzar una comprensión a nivel profundo y conceptual. Además, el empleo recurrente o exclusivo de simples estrategias de recuerdo implicará un uso poco estratégico de recursos debido a la vinculación de esta estrategia con el aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

Las estrategias de *organización* permiten al estudiante estructurar los contenidos informativos estableciendo conexiones internas entre ellos y haciéndolos coherentes y significativos facilitando, así, una comprensión más profunda del material de aprendizaje. Estas estrategias incluyen actividades como la selección de la idea principal del texto, el subrayado del mismo y el uso de distintas técnicas específicas para la selección y organización de ideas en el material como hacer esquemas, el hipertexto, el diagrama en V, las pirámides, los cuadros de doble entrada, la clasificación, el cuadro sinóptico, el análisis de contenido estructural, el árbol organizado, el mapa semántico o conceptual o los heurísticos que implican la transformación de la información dada a otro formato que facilite su comprensión (Beltrán, 1993, 1996; Weinstein y Mayer, 1986)

Por último, las estrategias de *elaboración* permiten al estudiante establecer conexiones externas entre la nueva información organizada y el conocimiento previo. Estas estrategias incluyen parafrasear y resumir el material a aprender, generar apuntes propios, explicar a alguien las ideas del material a aprender o hacerse preguntas sobre el mismo y responderlas (Beltrán, 1993, 1996; Weinstein y Mayer, 1986).

El conocimiento de estrategias cognitivas no implica que los estudiantes las utilicen o puede ser que fracasen al transferirlas a un campo distinto al cual las aprendieron (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”.

Además, 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 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 como, por ejemplo, el tiempo, el entorno de estudio, la ayuda de los profesores y compañeros, etc. (Corno, 1986; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). Podemos asumir que la gestión que se haga de los recursos ayudara al estudiante a adaptarse al entorno así como a cambiarlo para adecuarlo a los objetivos que se ha propuesto y a sus necesidades.

La búsqueda de ayuda se define como una estrategia autónoma que facilita el enfrentamiento de diferentes situaciones en el proceso de aprendizaje (Kuhl, 1985; Nelson Le-Gall, 1981) e implica un cierto nivel de control contextual. 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, según Ames (1983) como una estrategia alternativa que permita responder a una inadecuada actuación.

Sin embargo, diariamente en el aula, nos encontramos con que los estudiantes no suelen hacer preguntas o pedir ayuda. En ocasiones, los estudiantes son reacios a pedir ayuda por miedo a parecer poco capaces ante los compañeros (Newman y Goldin, 1990). Esto es porque, durante mucho tiempo, se ha tachado a aquellos que solicitaban ayuda de inmaduros o dependientes (Newman, 1994) etiquetas que han inducido ese rechazo a solicitar ayuda públicamente dentro de un aula.

De hecho, es inevitable que los estudiantes se encuentren con situaciones en las que necesiten ayuda o consejo para continuar con su actividad académica. Es en esas situaciones en las que el estudiante debe: (a) llegar a ser consciente de la necesidad de ayuda (metaconocimiento); (b) decidirse a buscar esa ayuda (motivación) y (c) implementar las estrategias necesarias para implicar a otra u otras personas en esa ayuda (Nelson Le-Gall, 1981; Newman, 1994)

Como hemos visto, hay muchos casos en los que los alumnos, aún siendo conscientes de que precisan ayuda para poder desarrollar las tareas académicas, no la solicitan (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001) lo que 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 trabaja (Newman, 1991) – también hay factores motivacionales y afectivos influyentes como metas académicas que se sostengan, creencias

personales de autoeficacia o emociones asociadas al contexto y/o a la persona que se le pide ayuda (Newman, 1994). Además de los aspectos contextuales, se han estudiado dos aspectos psicosociales para esa evitación de búsqueda de ayuda como son el deseo de autonomía y la amenaza a la competencia (Butler, 1998; Newman, 1990). Así, son reacios a buscar ayuda alumnos de bajo rendimiento, baja autoestima o con percepciones de baja eficacia que están preocupados por la imagen que los demás puedan tener de ellos. Igualmente, pueden evitar la ayuda aquellos estudiantes que entienden este hecho como contradicción al deseo de autonomía (Butler, 1998)

Así también, se ha comprobado que la petición de ayuda puede ser relevante en la orientación a metas de estudio. Aquellos que adoptasen metas de dominio, en las que 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 para evitar juicios negativos sobre la propia capacidad (Middleton y Midgley, 1997)

En lo que se refiere a la ayuda material, la investigación nos dice que los alumnos más avanzados suelen emplear fuentes originales y frecuentar más las bibliotecas que los alumnos menos eficientes (Nelson y Hayes, 1988) y, sugiere también, que la habilidad de lectura y las ayudas autoseleccionadas por los estudiantes dentro de las ayudas facilitadas para la realización de una composición escrita, influían en la calidad final de tal escrito (Risemberg, 1993)

La gestión del estudiante de su tiempo y el lugar que ellos eligen para estudiar no son estrategias cognitivas ni metacognitivas que influyan directamente en el aprendizaje pero son estrategias generales que pueden ayudar o perjudicar los esfuerzos de los estudiantes para realizar las tareas académicas.

Nelson y Leonesio (1988) aseguran que los malos estudiantes no son capaces de asignar un tiempo de estudio suficiente para quedarse con las cuestiones difíciles a largo plazo.

Un estudiante, en función de la tarea y el contexto en el que ésta se sitúa, debe hacer una estimación del tiempo y dedicación o esfuerzo que le supondrá realizarla. Una adecuada gestión del tiempo cuenta con tres procesos fundamentales: el establecimiento de metas, la planificación de la actividad y la programación. Las metas que se establezcan deben ser realistas y estar enfocadas al proceso más que al resultado, es decir, deben ayudar al alumno a dirigirse hacia el desarrollo de la actividad, deben incrementar su esfuerzo y optimizar el proceso de auto supervisión. La planificación debe establecer una secuenciación adecuada de tareas y subtareas. La programación implica una temporalización de las secuencias que juega un papel preeminente en la supervisión de los procesos de aprendizaje, ya que ayuda a mantener la atención sobre lo que ocurre en el proceso de aprendizaje.

Un problema habitual en la adecuada gestión del tiempo de estudio viene dado por el poco conocimiento que los alumnos tienen sobre el tiempo

requerido en cada una de las distintas actividades académicas. A veces, esto se une 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 una tarea, durante y al final.

Esta medida puede ser muy útil en el futuro 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, Greenberg y Weinstein, 1994)

Morgan (1985) señala que hay otras dimensiones que pueden ser tan beneficiosas o más que esta supervisión del tiempo empleado. Tal como hemos señalado al hablar de las estrategias cognitivas, los estudiantes que emplean estrategias de procesamiento más profundo, como las estrategias de organización y elaboración suelen obtener mejores resultados que los que emplean sólo estrategias de selección y repetición. Igualmente, se encuentran diferencias entre quienes usan estrategias de autorregulación del propio proceso de aprendizaje (planificación, supervisión y regulación) y quienes no lo hacen ya que los que las utilizan, obtienen mejores resultados en cuanto a rendimiento académico.

Según Pintrich y García (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 diferentes estrategias de aprendizaje.

4. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Como ya hemos indicado, todo estudiante se enfrenta a una tarea de aprendizaje recibiendo diversas informaciones de distintas fuentes. Estas informaciones son las que le van a permitir darse cuenta de si existe alguna discrepancia entre las demandas percibidas de la tarea y los recursos necesarios para realizarla. Con esta apreciación, el estudiante experimenta emociones negativas o positivas y una cierta preocupación por la propia actuación.

Aunque la dimensión cognitiva es relevante para la autorregulación del aprendizaje, no podemos dejar atrás la necesidad de que los estudiantes regulen igualmente sus creencias, emociones y afectos. Por eso, es preciso definir y estudiar no sólo cognitivas sino también estrategias motivacionales. 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. (Pintrich, Marx y Boyle, 1993)

Estas estrategias motivacionales las escribe Wolters (2003) como una serie de actividades con las que el estudiante inicia, mantiene o complementa su voluntad con el fin de influir en su motivación. Así, podemos considerarlas estrategias autorregulatorias y, consiguientemente, un factor más para determinar si un alumno es o no autorregulado. 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.

En el contexto escolar pueden surgir una gran variedad de reacciones afectivas -enfado, orgullo, culpabilidad, etc- que son relevantes para el aprendizaje, pero la más importante parece ser el nivel de ansiedad (Wigfield y Eccles, 1989) ya que desde hace tiempo se sabe que el nivel de ansiedad guarda relación con las percepciones de competencia (Nicholls, 1976).

La mayoría de las teorías de la ansiedad asignan un papel importante a las apreciaciones cognitivas y, concretamente, la teoría social cognitiva apunta a que la autoeficacia percibida para ejercer control sobre los eventos potencialmente amenazantes es crucial en la ansiedad.

Muchas investigaciones han relacionado la ansiedad con la metacognición de los estudiantes, con el uso de estrategias cognitivas y con la gestión del esfuerzo (Benjamin, McKeachie, Lin y Holinger, 1981; Culler y Holahan, 1980; Tobias, 1985)

Benjamin et al. (1981) encontraron que los estudiantes ansiosos se mostraban más ineficientes ya que utilizaban menos estrategias cognitivas adecuadas para el logro. Sin embargo, Pintrich y DeGroot no encontraron relaciones significativas entre los niveles de ansiedad y el uso de estrategias cognitivas.

Podemos sugerir, entonces, tal y como propone Chapin (1989) que puede haber dos tipos claramente diferenciados de estudiantes ansiosos: aquellos a quienes la ansiedad afecta en su rendimiento académico y aquellos

otros que son capaces de trabajar bien a pesar de la tensión o, por qué no, gracias a ella. Así, éstos últimos podrán estratégicamente anticipar esa ansiedad y utilizarla para motivarse y obtener buenos resultados.

Los resultados académicos son muy importantes para el estudiante a fin de valorar su nivel de autoeficacia pues el éxito aumenta la autoeficacia percibida mientras que el fracaso la reduce. Sin embargo, tras una trayectoria de éxitos, los fracasos ocasionales tienen poco impacto sobre ésta, y viceversa, el impacto es bajo cuando aparece un éxito ocasional tras un historial de fracasos académicos (Schunk, 1984, 1985)

Los estudiantes que dudan de su capacidad para realizar una tarea o dominar un campo de estudio podrían estar exagerando sus deficiencias y las dificultades para conseguir dicha tarea (Lazarus y Launier, 1978; Meichenbau, 1977) aumentando, así, el estrés, distrayendo su atención de un comportamiento adecuado para resolver posibles fallos y dificultando la utilización de los recursos de los que dispone.

Para enfrentarse a estas creencias de baja competencia el estudiante puede atribuir los resultados académicos negativos al poco esfuerzo realizado y creer que la próxima vez lo harán mejor. El desarrollo de las creencias atribucionales está relacionado con las actitudes en torno a la autoeficacia (Eccles, 1983), la autoestima (Carr y Borkowski, 1987) y la motivación intrínseca (Watkins, 1984)

Los estudiantes que atribuyen el éxito a factores sobre los que no tienen control (suerte, facilidad de la tarea...) pueden llegar a mostrar una baja

autoeficacia debido a que ellos están convencidos de que no pueden obtener el éxito por ellos mismos. También puede generarse esta creencia cuando el individuo considera que le falta capacidad para hacerlo bien. Por otro lado, los estudiantes que atribuyen el éxito a la capacidad, al esfuerzo y al uso de estrategias, experimentan una mayor autoeficacia y se mantienen motivados para trabajar productivamente (Schunk, 1994).

Covington (1985) señaló que la valía personal se puede mantener manipulando las creencias atribucionales sobre el éxito y el fracaso. De hecho, considera el comportamiento de logro como un intento del sujeto por mantener una imagen positiva de capacidad y competencia, sobre todo, si existe riesgo de fracaso. Entonces, si asumimos que el fracaso es algo a evitar, cuando lo percibimos como inevitable, los individuos tenderemos a atribuirlo a factores externos a nuestra capacidad.

Las estrategias que emplean los estudiantes para proteger sus creencias de valía y autoestima pueden llegar a ser altamente elaboradas. De este modo, cuando el estudiante se enfrenta a varios fracasos académicos se plantea la posibilidad de falta de capacidad como explicación a esos malos resultados. Igualmente, mostrar unas bajas expectativas de éxito ante los demás, aunque el nivel de esfuerzo haya sido alto, es una forma de hacer menos agresivo para la autoestima el enfrentamiento a las tareas académicas.

En términos generales, las estrategias motivacionales se pueden considerar pensamientos y comportamientos en los que se compromete el estudiante en situaciones “de riesgo” y que le ayudan a mantener el autovalor

o a controlar la ansiedad. En el ámbito educativo, podemos distinguir 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.

4.1. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES ORIENTADAS A MANTENER EL COMPROMISO CON EL APRENDIZAJE Y EL ESTUDIO

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. (McCann y García, 1999). Los trabajos en esta área asumen también, además de recompensas y/o castigos externos, que el alumno puede auto alabarse o auto elogiarse como refuerzo para conseguir el éxito y la obtención de metas académicas (Graham y Harris, 1994; Meichenbaum y Biemiller, 1992). Así, los alumnos pueden autorregular su motivación recordando las razones que tienen para persistir en la tarea, ya sean razones de dominio (tener más conocimientos, sentirse más autónomo o ser más competente) o razones de rendimiento (sacar buenas notas, ser mejor que el resto o demostrar la propia competencia) (Wolters y Rosenthal, 2000)

Las estrategias basadas en la manipulación por parte del estudiante de sus atribuciones entran dentro del grupo de estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso. Así, el alumno aumenta su compromiso con el aprendizaje en situaciones problemáticas, sesgando positivamente la información mediante el recuerdo de experiencias pasadas exitosas, la

comparación social positiva, la búsqueda de información y refuerzo o recurriendo a las atribuciones retrospectivas adaptativas. (Cabanach, Valle, Rodriguez y Piñeiro, 2002)

También entran dentro de las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso todas aquellas acciones dirigidas a concentrarse en las actividades de estudio organizando el ambiente. Serían acciones para reducir las distracciones y controlar necesidades fisiológicas con lo que facilitarían la finalización de una determinada tarea. (Corno, 1993; Purdie y Hattie, 1996)

4.2. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES DIRIGIDAS A LA DEFENSA Y PROTECCIÓN DEL BIENESTAR PERSONAL

Igual que un estudiante opta por las estrategias motivacionales orientadas a sostener el compromiso con intención de aprender, también puede optar en el caso de las tareas más complejas por desarrollar acciones tendentes a evitar el fracaso o sus consecuencias negativas. Son situaciones en las que los alumnos están centrados en sí mismos desarrollando tácticas que eviten el fracaso. Estas estrategias defensivas se han dividido conceptualmente en tres categorías (Thompson, 1993): las estrategias para la protección de la valía personal, de self-handicapping y de pesimismo defensivo.

4.2.1. ESTRATEGIAS PARA LA PROTECCIÓN DE LA VALÍA PERSONAL

Caracterizadas por retirar el propio esfuerzo ante el riesgo de fracaso, las estrategias para la protección de la valía personal evitan determinar que la falta de capacidad es la razón para un resultado negativo (García y Pintrich, 1994; Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 2007). Vemos, entonces, que el esfuerzo es valioso para los alumnos ya que los profesores lo valoran pero, por otro lado, es temible porque amenaza la valía personal en los casos en los que se intuye que se va a hacer mal (Baumeister y Scher, 1988; Covington, 1992, 1998; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979).

No obstante, el alumno también puede incrementar su esfuerzo en casos en los que se esperan resultados negativos. Aquellos alumnos que, sabiendo el valor que los profesores y padres dan al esfuerzo y al tiempo empleado aun en casos de malos resultados, incrementan el nivel de esfuerzo que realizan y el tiempo que dedican al estudio y aprendizaje con el fin de que se les reconozca, al menos, cierto mérito.

4.2.2. ESTRATEGIAS DE SELF-HANDICAPPING

Se basan en la creación de una excusa, ya sea 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).

Es una estrategia que facilita el control de las emociones, pues se trata de proporcionar una explicación que resulte creíble ante un potencial resultado

negativo (Covington, 1992). Por ejemplo, si los profesores y la familia piensan que el bajo rendimiento es debido a un malestar físico, esto generará menos tensión que si se atribuye el resultado negativo a la falta de capacidad del individuo. Por tanto, la esencia del self-handicaping es la creación de obstáculos para obtener el éxito de cara a mantener el autovalor y los autoesquemas positivos.

4.2.3. ESTRATEGIAS DE PESIMISMO DEFENSIVO

Hacen referencia al intento de reducir la ansiedad que, a veces, generan las tareas académicas en los alumnos mediante el mantenimiento de unas bajas expectativas de éxito en las mismas, o bien, por subestimar su importancia (Cantor y Harlow, 1994). Además, son estrategias que tienen efectos positivos en la autoestima y autovalía personal del alumno.

Todas estas estrategias dirigidas a la protección personal conllevan un gasto de esfuerzo, tiempo y recursos en la protección de la propia imagen mucho mayor que en las propias tareas de aprendizaje. Incluso, estas estrategias podrían llegar a causar más ansiedad que la generada por las propias tareas ya que son mecanismos de control de defensa emocional que pueden interferir en el proceso de aprendizaje disminuyendo la concentración del alumno.

En definitiva, no podemos afirmar que el aprendizaje autorregulado tiene un curso lineal y adecuado, pues podemos encontrarnos con alumnos que en un principio se plantean dedicar sus esfuerzos y su tiempo a una tarea concreta que más tarde abandonan por considerarla demasiado fácil, que le

aporta poco personalmente o que carece de los recursos necesarios para desarrollarla y esto no significa que el alumno no esté regulando su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, estas estrategias motivacionales, basadas en creencias, razones, emociones y afectos van a operar en función del conocimiento específico de dominio y del repertorio de estrategias de los que dispone el individuo afectando, a su vez, a la selección de otros procedimientos y recursos en función de la situación específica y el contexto de la actividad de estudio.

CAPÍTULO III: MOTIVACIÓN ACADÉMICA

CAPÍTULO III: MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Cuando iniciamos un aprendizaje necesitamos, sobre todo, querer aprender, es decir, estar motivados. Debido a esto, se le ha dado una gran importancia al tema de la motivación académica y así, cualquier modelo de aprendizaje sostiene una teoría de la motivación. (Walberg, 1981; Fyans y Maehr, 1987). Tal es su relevancia, que algunos autores consideran que *“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)

El estudio de la motivación se ha desarrollado desde diferentes perspectivas: la psicológica, la hedonista, la instintiva o la fisiológica. En este capítulo y siguientes nos centraremos en la motivación desde una vertiente fundamentalmente psicológica pues es lo que corresponde a la orientación de este trabajo de investigación. No obstante, cabe destacar que gran parte de las primeras investigaciones sobre este campo sugieren que la motivación proviene fundamentalmente de las teorías de los instintos. Otras orientaciones han resaltado la necesidad de homeostasis de los organismos o el buen estado del funcionamiento fisiológico. Así, concretamente, la investigación fisiológica es, en la actualidad, un campo de gran interés y los estudios realizados en torno a las ondas cerebrales, las hormonas y la actividad neuroquímica parecen dar sentido a la comprensión de los procesos de motivación. Cada uno de estos marcos teóricos puede explicar algún aspecto

de la motivación humana pero no son adecuadas para abordar el tema en el contexto del aprendizaje.

La mayor parte de la teoría y la investigación sobre motivación humana desarrollada por psicólogos se sitúa, generalmente, dentro de uno de estos tres marcos teóricos de referencia: el conductismo, la psicología cognoscitiva y la psicología humanista. Los conductistas consideran que la conducta está determinada por contingencias de reforzamiento, y explican, por lo tanto, la motivación identificando los indicios que producen la conducta y el reforzamiento que la mantiene. En contrapartida, los psicólogos cognitivos consideran que la conducta se controla a través de los procesos de pensamiento por lo que explican la motivación según la forma en que procesamos la información e interpretamos personalmente los significados en situaciones concretas. También los humanistas creen que las personas actúan sobre sus ambientes y eligen qué hacer, pero se interesan más por el desarrollo personal y la eliminación de obstáculos para la maduración personal (Good y Brophy, 1996).

A pesar del reconocimiento que la psicología otorga a la motivación en la explicación del aprendizaje, todavía, en la actualidad no existe una aproximación unificada a este constructo. En lo que sí se ha observado cierto consenso de los diferentes marcos teóricos ha sido en la definición de la motivación, caracterizada a modo de *conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta* (Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993).

Las teorías motivacionales han experimentado importantes cambios fruto de la influencia de las escuelas que han ido apareciendo en el terreno de la psicología. A principios del siglo XX y hasta los años 60, los investigadores explicaban la motivación con términos como *fuerzas*, *impulsos*, etc., sin tomar en consideración aspectos cognitivos. Se entendía que la conducta estaba orientada a la reducción de ciertas necesidades biológicas siendo dichas necesidades las que daban pie a un impulso capaz de empujar la acción. Las acciones que reducían tales necesidades se mantenían y las que no, se extinguían.

El estudio del fenómeno motivacional puede abordarse desde varias perspectivas teóricas, destacando por ejemplo, la teoría de Freud quien entendía la motivación en términos de psíquica defendiendo la idea de unas fuerzas internas e inconscientes de las que las personas eran las auténticas responsables. Así pues, esta teoría relegaba a un segundo plano la importancia de la cognición y los factores ambientales.

Otra de las teorías de la época, sostenida por los conductistas en Estados Unidos explica que la conducta humana estaba guiada por fuerzas externas o impulsos. Así, entendemos la motivación como un cambio en la forma de la conducta que depende del efecto de ciertos estímulos o situaciones ambientales.

Por otro lado, Woodworth (1918), Hull (1933, 1943) y Spence y Spence (1966) formularon las teorías del impulso, entendiendo los impulsos como fuerzas internas que persiguen la homeostasis o los niveles óptimos de

mecanismos corporales como factores internos en la explicación de la conducta. Ciertamente es que el concepto de impulso podría explicar las conductas más sencillas de los animales y los seres humanos pero también presenta dificultades para esclarecer el comportamiento complejo de la motivación humana (Weiner, 1985)

Desde la segunda mitad del siglo XX (finales de los años 60) y hasta nuestros días se comienza a ampliar el estudio de la motivación por la integración de constructos cognitivos interrelacionados como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, competencia, los pensamientos vinculados a metas, los valores, las comparaciones sociales, el auto concepto, etc.

Cabe destacar el papel importante de las creencias y el procesamiento de la información dentro de la motivación, que es interna. Así, no podemos observarla directamente sino a través del comportamiento del individuo y depende, además, de factores personales y ambientales.

Gracias al enfoque cognitivo, el estudio de la motivación ya no se desarrolla basándose en conceptos como homeostasis, instinto, fuerzas, impulsos... sino que nos centramos en procesos internos como pensamientos, valores y sentimientos. Los investigadores entienden, por tanto, que la conducta humana es intencional y está guiada por las propias creencias. La investigación pasa de dedicarse a la explicación de la conducta infrahumana para concentrarse en la explicación de la conducta humana propiamente dicha. (Weiner, 1990)

La revolución cognitiva ha marcado el desarrollo de nuevos modelos explicativos de la motivación académica, dando gran importancia al papel activo del estudiante en el proceso motivacional. Para entender, así, su motivación se considera fundamental saber lo que el estudiante piensa de sí mismo y cómo percibe el contexto de aprendizaje, las tareas y rendimiento.

Para poder comprender mejor el fenómeno de la motivación, recurriremos a la observación multidimensional de los múltiples enfoques teóricos existentes. Concretamente, Beltrán (1998) considera la motivación integrada por procesos cognitivos, afectivos y conductuales pero sustentada por las creencias, las razones y las reacciones. Uno de los marcos teóricos para conceptualizar la motivación del estudiante es la adaptación de un modelo general expectativa-valor (Eccles, 1983; Pintrich, 1989) elaborado por Pintrich y DeGroot (1990) en el que se proponen tres componentes motivacionales que pueden estar vinculados a los tres componentes del aprendizaje autorregulado: un componente de valor, un componente de expectativa y un componente afectivo (Véase tabla 5).

| COMPONENTE DE VALOR | COMPONENTE DE EXPECTATIVA | COMPONENTE AFECTIVO |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Metas generales (razones para implicarse en la tarea) ▪ Orientación motivacional ▪ Valor dado a la tarea ▪ Valor intrínseco de la tarea | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autopercepciones y creencias sobre uno mismo ▪ Percepciones de control o responsabilidad ▪ Percepciones de competencia o autoeficacia ▪ Expectativas de resultado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacciones emocionales ante la tarea ▪ Evaluación de uno mismo en términos de autovalía |

Tabla 5. Componentes básicos de la motivación (Pintrich y DeGroot, 1990)

1.- EL COMPONENTE DE VALOR DE LA MOTIVACIÓN

El *componente de valor* hace referencia a los motivos que tienen los estudiantes para realizar una determinada tarea, es decir, este componente implica la respuesta a la pregunta “¿por qué estoy haciendo esta tarea?”. Estas razones son los que darán valor a esa tarea pues determinan la importancia que ésta tiene para el sujeto.

En la teoría de la motivación de logro, Atkinson (1957) planteó que las expectativas de éxito y el valor del incentivo eran dos determinantes situacionales importantes de la motivación de logro. Atkinson definió el valor del incentivo como el atractivo relativo que supone alcanzar el éxito en una tarea determinada. Feather (1982, 1992) amplió esta definición estableciendo los valores como creencias centrales sobre lo que el individuo debería o no debería hacer. Dichas creencias servirían para guiar la actuación del individuo en cada contexto y se verían influenciadas por las reglas sociales y las necesidades psicológicas individuales. Así, los sujetos con distintos valores considerarán las metas más o menos atractivas de modo que su motivación para conseguir diferentes metas se basaría en sus valores.

Feather también indicó que el lograr una meta determinada también influía en el comportamiento del individuo, es decir, el sujeto adoptaría una meta determinada si atisba una probabilidad de éxito pues por muy valiosa que fuese una meta el individuo podría no adoptarla si considera que la probabilidad de éxito es muy baja o nula.

Feather y Eccles ampliaron el trabajo previo sobre los valores (p.e. Atkinson, 1957; Battle, 1965) diferenciando cuatro aspectos que constituían el valor de las tareas: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste.

El *valor de logro* se define como la importancia de realizar bien una determinada tarea. (Battle, 1965). Así, si un estudiante le da importancia al éxito en una materia concreta, su compromiso con la tarea asociada a dicha materia será elevado. Por ejemplo, si el éxito en matemáticas es importante para el alumno, entonces las clases de matemáticas serán más valiosas para él.

El *valor intrínseco* o *interés* se refiere a la satisfacción que obtiene el alumno del desarrollo de una actividad o el interés que presenta por una tarea o ámbito. Además, según Krapp, Hidi y Renninger (1992) podemos diferenciar entre un interés situacional y un interés por el tópico concreto. El primero, viene dado por los distintos aspectos de las situaciones que las hacen más atractivas para el sujeto como por ejemplo su novedad, intensidad u otros más significativos. Por otro lado, el interés por el tópico se refiere a las preferencias que muestran los individuos por determinadas tareas, tópicos o contextos. Cuando tenemos un gran interés en una actividad concreta, estamos intrínsecamente motivados para llevarla a cabo. De hecho, Deci y Ryan (1991) definieron los comportamientos intrínsecamente motivados como aquellos “en los que las personas nos implicamos por interés”. La investigación sugiere que cuando los alumnos leen textos que les resultan atractivos su comprensión es

mucho más profunda que cuando el texto no les resulta interesante y así, esta valoración intrínseca puede mejorar las creencias de competencia del individuo (Schiefele, 1992)

En cuanto al *valor de utilidad*, nos referimos a la relación que tiene cierta tarea con las metas futuras como pueden ser las metas de la carrera o las metas sociales. El individuo puede perseguir algunas tareas porque son importantes para las metas futuras aunque no esté interesado en una tarea en concreto. Así, es frecuente encontrarse con estudiantes que asisten a clases que no les agradan particularmente pero que necesitan lograr objetivos que les resultan importantes como puede ser conseguir un buen expediente. Este valor de utilidad está, pues, vinculado a las razones puramente extrínsecas del compromiso con la tarea en oposición al valor intrínseco que comentábamos anteriormente.

Finalmente, el *valor de coste* hace referencia a todos los aspectos negativos que implica el compromiso con la tarea, incluyendo tanto los estados emocionales negativos como la ansiedad y el miedo al fracaso o al éxito como la cantidad de esfuerzo necesario para lograr el éxito en las distintas tareas o actividades. Este no es un aspecto tan estudiado como los otros pero quizás tenga importantes implicaciones en la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, más concretamente en la cantidad de esfuerzo empleado, dado que si se percibe que una tarea cuesta mucho probablemente el alumno no estará dispuesto a realizarla.

El componente de valor de la motivación del estudiante implica, como ya hemos señalado anteriormente, las metas de los estudiantes y sus creencias acerca de la importancia de una tarea o materia académica. Las metas académicas entendidas como el propósito de compromiso con la tarea, establecen el marco general con el que el sujeto interpreta los contextos de logro. Los estudiantes con una orientación motivacional que conlleve metas de dominio, aprendizaje y desafío al igual que la convicción de que la tarea es importante se implicarán más y mejor en una actividad metacognitiva, usarán más estrategias cognitivas y gestionarán mejor el esfuerzo (p.e. Ames y Archer, 1988; Dweck y Elliott, 1983; Eccles, 1983; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris y Oka, 1986). De este modo, las metas como los estándares dirigen y regulan la motivación y las estrategias que se emplean en las tareas del aprendizaje; sirven como guía y algunas metas son cruciales para la motivación óptima en la educación superior. En una definición amplia, las metas académicas reflejan el deseo de lograr o demostrar la competencia en una tarea e influyen en la manera en que los estudiantes experimentan su trabajo académico. (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983) y representan la orientación motivacional del alumno en situaciones concretas.

Los estudios clásicos de metas académicas han diferenciado entre metas de rendimiento y de aprendizaje. Las primeras son metas centradas en el yo, dirigidas a demostrar la competencia frente a los demás y las metas de aprendizaje están más centradas en la tarea y se dirigen al desarrollo de la propia competencia y dominio de la actividad.

Según esta división, los estudiantes persiguen la competencia por dos razones diferentes: pueden esforzarse en demostrar su competencia superando a sus compañeros en exámenes (una meta de rendimiento) o pueden emplear su esfuerzo en desarrollar su competencia aprendiendo todo lo que puedan sobre una materia (una meta de aprendizaje o dominio). Elliot y Church (1997) propusieron además dos formas de regulación para las metas de rendimiento: una de aproximación, dirigida a demostrar la competencia frente a los demás y otra de evitación dirigida a evitar la demostración de la incompetencia ante los demás. Las metas de aprendizaje están relacionadas positivamente con el interés ya que implican persistencia, esfuerzo mientras que las metas de aproximación al rendimiento se vinculan negativamente tanto al interés como al rendimiento.

Los estudiantes pueden decantarse también por metas extrínsecas, para lograr recompensas externas (calificaciones, aprobación de los padres o tutores) y para evitar sanciones y penalizaciones. Mientras, los estudiantes que persiguen metas relacionadas con su capacidad están más preocupados por la competencia dada por comparaciones sociales, es decir, se esfuerzan en rendir más que otros para parecer más competentes. Así, estas metas que están relacionadas con la capacidad del estudiante se centran en el logro de la competencia mientras que las metas extrínsecas se dirigen más a las consecuencias de la competencia.

Así como en las metas de rendimiento hay una diferenciación entre aproximación y evitación, Pintrich (2000a) sugiere una división similar para las

de aprendizaje. Aunque las metas de evitación del aprendizaje están aún poco definidas, van dirigidas a evitar el no dominio o el no aprendizaje (evitar hacerlo mal con uno mismo o con la tarea y pueden asociarse a estudiantes a los que no les gusta equivocarse).

A pesar de la diferenciación en torno a las metas académicas, cabe la posibilidad de que los estudiantes no se orienten a una u otra meta de manera exclusiva, sino que puedan sostener múltiples metas para su aprendizaje (Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Piñeiro, 1998). Por tanto, el estudiante de éxito optará por varios tipos de metas y se caracterizará por la capacidad de coordinarlas en las diferentes situaciones de logro. Si esto es así, la adopción de múltiples metas facilitará la implicación en actividades interesantes y novedosas permitiendo tanto el reconocimiento externo como el dominio de dichas actividades. Sobre esta hipótesis se asientan los objetivos de este trabajo de investigación.

2.- EL COMPONENTE DE EXPECATIVA

El *componente de expectativa* hace referencia a las creencias de los estudiantes de que ellos pueden rendir en la tarea y que son los responsables de su propio rendimiento respondiendo, por tanto, a la cuestión: “¿me siento capaz de hacer esta tarea?”.

Varios aspectos de este componente se vinculan con la metacognición de los estudiantes, el uso de estrategias cognitivas y la gestión del esfuerzo. Así, los estudiantes que se creen capaces son más metacognitivos, utilizan

más estrategias cognitivas y son más persistentes en las tareas que aquellos que no se ven capaces de rendir en la tarea. (Schunk, 1985; Paris y Oka, 1986).

2.1. EL AUTOCONCEPTO

Entendemos el autoconcepto como las percepciones y creencias que uno tiene sobre sí mismo. La mayor parte de factores y variables que dirigen la motivación tienen como referencia estas percepciones (percepciones de control, de competencia, de autoeficacia, etc. Es una de las variables más importantes dentro del ámbito de la personalidad tanto desde un punto de vista afectivo como motivacional (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008). De hecho, las investigaciones que lo abordan coinciden en resaltar su papel fundamental en la regulación de las estrategias cognitivas y motivacionales implicadas en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico (González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997)

A pesar de esta importancia del estudio del autoconcepto, existen discrepancias en la terminología empleada. Así, el autoconcepto se refiere en ocasiones como autoestima (Maruyama, Rubin y Kingsbury, 1981) aunque, a veces, este concepto se concibe de manera más global a la autoestima, como autoevaluación y autovaloración (Fleming y Courtney, 1984)

Aún así y dejando a un lado las diferencias conceptuales reseñadas, se ha asumido que el autoconcepto engloba la autopercepción en las diferentes dimensiones (social, personal, etc) y la autovaloración de dichas percepciones a modo de autoestima (González-Pienda, 1996)

El autoconcepto, pues, está formado por una vertiente descriptiva, la autopercepción y una vertiente valorativa, la autoestima (Núñez, González-Pianda, González-Pumariega y García, 1998). En cualquier caso, destacamos la importancia del autoconcepto basado en las propias creencias y las fuentes de imagen social que constituyen padres, tutores, profesores e iguales.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es regular la conducta a través de un proceso de autoevaluación o autoconciencia (Hull y Levy, 1979), por lo tanto, el comportamiento de un individuo depende del autoconcepto que tenga en ese momento concreto. Este proceso de autorregulación, se lleva a cabo a través de autopercepciones o autoesquemas que forman el autoconcepto, “derivados 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). Así, dichos autoesquemas influyen sobre la conducta por medio de las expectativas o determinando la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el individuo. Estos autoesquemas son fuentes de motivación que favorecen la autoeficacia, la competencia y el autocontrol sobre la conducta (Bandura, 1986; Harter, 1985)

En definitiva, el autoconcepto por medio de los autoesquemas que lo forman integran la experiencia del sujeto y regulan sus estados de ánimo a la vez que actúa como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama, 1991).

2.2. LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA

Podemos entender la autoeficacia percibida como la “confianza en las capacidades de uno para organizar y desarrollar los cursos de acción necesarios para producir unos determinados resultados deseados” (Bandura, 1977). La autoeficacia se considera un concepto motivacional muy poderoso relacionado con la formación y la regulación del comportamiento dirigido a metas.

Así, el componente de expectativa de la motivación está vinculado a las creencias de competencia o capacidad que el individuo considera poseer en relación con la tarea y las creencias que tiene sobre su propia actuación. De hecho, las creencias que posee el alumno sobre su propia capacidad de aprendizaje son las que lo llevan a implicarse o inhibirse en los distintos procesos de aprendizaje y a obtener, por tanto, unos resultados que refuerzan dichas creencias. Así, es muy probable que los estudiantes que creen en sus posibilidades, se esfuercen, busquen los medios necesarios, en una palabra, se impliquen, mientras que los que no creen en sí mismos, no reconozcan sus capacidades y desistan.

Estas creencias han sido estudiadas como autoeficacia percibida (Bandura, 1986, 1997) creencias de expectativa (Eccles, 1983) creencias de confianza (Dweck y Leggett, 1988) y competencia percibida (Harter, 1986) y se han relacionado con la elección de metas y su persecución.

Lo que determina la elección de una u otra meta es el concepto que el alumno tenga de su capacidad, es decir, su autoconcepto para las tareas

académicas (Véase tabla 6). Las metas de dominio llevan un patrón motivacional de dominio, mientras que las metas de rendimiento llevan un patrón de dominio sólo en alumnos con una alta competencia percibida, se espera que esta misma orientación genere el patrón de indefensión a aquellos que muestran una baja competencia percibida.

| | METAS DE RENDIMIENTO/ METAS CENTRADAS EN EL YO | METAS DE APRENDIZAJE/ METAS CENTRADAS EN LA TAREA |
|---------------------------------|--|---|
| Alta capacidad percibida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor implicación en tareas de dificultad media. ▪ Evitación de tareas de dificultad extrema. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor implicación en tareas de dificultad media independientemente de las creencias sobre el nivel de capacidad |
| Baja capacidad percibida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mayor implicación en tareas de dificultad extrema ▪ Evitación de tareas de dificultad media | |

Tabla 6. Esquema de la teoría de Dweck y de Nicholls (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996)

Quando la meta se trata de demostrar la competencia a otros o de ocultar la incompetencia, la autoevaluación sobre su capacidad puede ser muy relevante. Por otro lado, cuando los estudiantes están orientados al dominio, la preocupación se traslada al esfuerzo y se tiende a creer que esforzarse y usar estrategias adecuadas llevará a obtener el éxito seguro (Archer, 1994).

2.2.1. AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y EXPECTATIVAS DE RESULTADO

Además de la percepción de eficacia, debemos tener en cuenta las expectativas de resultado para poder explicar el comportamiento del individuo. (Véase Figura 6). Las expectativas de resultado se refieren a las creencias del alumno acerca de los resultados de sus acciones. Así, la autoeficacia percibida es la valoración sobre su capacidad para organizar y llevar a cabo una actuación y la expectativa de resultado es la valoración que se hace sobre la posibilidad de obtener el resultado que se piensa a priori sobre dicha actuación (Bandura, 1997)

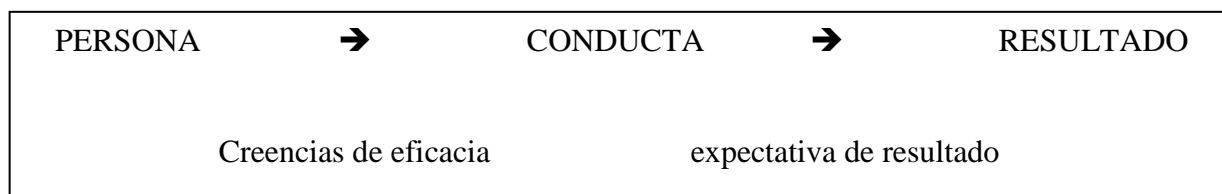


Figura 6. *Relación entre las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado (Bandura, 1997, p.22)*

Aunque las expectativas de resultado son importantes en el ámbito de la educación no garantizan el aprendizaje, ya que aquellos estudiantes que creen que el profesor valorará positivamente que haga una tarea determinada de manera correcta -expectativa de resultado positiva- no implica que se esfuercen en realizarla sobre todo si dudan de su capacidad para realizarlo correctamente -baja eficacia-.

Sin embargo y siguiendo a Bandura (1987), en aquellas actividades en las que los resultados están relacionados con la actuación por códigos sociales, las expectativas de resultado sí pueden coincidir con el rendimiento esperado del que derivan.

2.2.2. AUTOEFICACIA PERCIBIDA Y PERCEPCIONES DE CONTROL

La percepción de control o responsabilidad influye de manera notoria en el comportamiento del individuo. Así, cabe destacar la importancia que la consideración del control percibido de la tarea y de los resultados tiene en la motivación, considerándolo un potente motivador o inhibidor de la conducta general y, específicamente, del aprendizaje. (Schunk y Zimmerman, 1994)

Partiendo de la Teoría de la Atribución de la Motivación y de la Emoción de Weiner (1986) cuando una persona obtiene un resultado ya sea positivo o negativo, como consecuencia, se experimentan sentimientos genéricos que dependen de ese resultado y se inicia la búsqueda de una causa (lugar, estabilidad, controlabilidad). La controlabilidad de la causa por la que opta un estudiante en función del resultado específico que intenta explicar tendrá diversos efectos sobre su comportamiento. De hecho, la investigación sugiere que estas percepciones de control afectan al desempeño académico al promover o desalentar el compromiso con el aprendizaje. Además, la percepción de control de los alumnos puede verse alterada por el feedback del docente (Skinner, Wellborn y Connell, 1990)

Aunque percibir la dependencia real que existe entre una determinada conducta y un resultado promueve la intencionalidad, no garantiza que los comportamientos intencionales se regulen de forma autónoma. La autonomía implica una aprobación interna de las propias acciones, es decir, el sentido de que éstas surgen de uno mismo y son propias. Por ejemplo, si un estudiante busca desesperadamente la aprobación y evita la culpabilidad podría considerarse intencional y no autónomo pues, posiblemente, ese estudiante esté siendo forzado a involucrarse en ciertos comportamientos sin haber experimentado la percepción de voluntariedad.

Así, el autoconcepto que el individuo tiene de si mismo y sus creencias respecto a su autovalía determinan su motivación académica y ésta no puede ser explicada basándonos solamente en el tipo de atribución causal que realiza el sujeto sino que es necesario tener en cuenta otros factores como el nivel de aspiración y la necesidad de éxito.

Podemos considerar también que las percepciones de control se relacionan, de alguna manera, con la autoeficacia y las expectativas de resultado que hemos visto anteriormente y que influyen en ambas. De este modo, los estudiantes que creen que controlan aquello que ellos pueden realizar y las consecuencias de sus actos, serán más propensos a iniciar y mantener comportamientos dirigidos a esos fines que aquellos que tienen una percepción de control mediocre sobre sus capacidades y los resultados de sus conductas.

3.- EL COMPONENTE AFECTIVO DE LA MOTIVACIÓN

Este componente hace referencia a las reacciones afectivas y emotivas ante la tarea y responde, por tanto, a la cuestión “¿qué sientes en esta tarea?”. Hay una gran variedad de reacciones afectivas relevantes como el enfado, el orgullo, la culpabilidad, etc. pero en el contexto escolar la más importante es la ansiedad. La influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico se ha considerado relevante debido a que una tasa de ansiedad por encima de los límites normales reduce la capacidad de procesar información y disminuye el nivel de atención de esta información generando déficit organizativo (Mueller, 1976). Además, la ansiedad se ha relacionado con la metacognición, el uso de estrategias cognitivas y la gestión de esfuerzo.

El componente afectivo, dentro del ámbito académico, se refiere 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 avergüenzan, etc. Podemos comprobar que todas estas emociones entran dentro de un contexto social, aunque debemos distinguir las que van dirigidas a uno mismo y las que van dirigidas a los demás. Weiner (2000) parte de la premisa de que sentimos conforme pensamos, por lo que las cogniciones son condicionantes de la emociones y el comportamiento depende, entonces, de pensamientos y sentimientos. Parece ser, que en situaciones de logro el resultado de la acción, la atribución realizada a dicho caso concreto y la dimensión causal eran los determinantes de las emociones.

En la determinación de las causas influyen una serie de variables que Weiner denomina *antecedentes causales* en las que se agrupan todas las experiencias significativas del individuo en relación con el resultado obtenido (su historia personal pasada, su autoconcepto, etc.) y que son realizadas por el individuo para explicar el resultado obtenido. Aunque el esfuerzo, la capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser las causas del éxito o del fracaso en la tarea, influyen también otros factores como el estado de ánimo, la ayuda del profesor, etc. (Alonso Tapia, 1991). En cualquier caso, para Weiner lo relevante para la motivación no son las atribuciones causales en sí sino las características de cada causa y propone tres dimensiones en las que se clasifican todos los factores causales mencionados: la dimensión interna-externa, la dimensión estable-inestable y la dimensión controlable-incontrolable (véase Tabla 7).

| DIMENSIONES CAUSALES | FACTORES CAUSALES | | | |
|----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|----------------------|
| | Capacidad | Dificultad de la tarea | Esfuerzo | Suerte |
| LOCUS DE CONTROL | <i>Interna</i> | <i>Externa</i> | <i>Interno</i> | <i>Externa</i> |
| ESTABILIDAD | <i>Estable</i> | <i>Estable</i> | <i>Inestable</i> | <i>Inestable</i> |
| CONTROLABILIDAD | <i>Incontrolable</i> | <i>Incontrolable</i> | <i>Controlable</i> | <i>Incontrolable</i> |

Tabla 7. Causas de éxito y fracaso acorde con las tres dimensiones de Weiner (2000)

Como vemos, la dimensión *interna-externa* se refiere a si el factor causal está dentro o fuera del individuo y consideramos *capacidad* y *esfuerzo*

factores internos mientras que la *suerte* y la *dificultad de la tarea* serían factores externos. En cuanto a la dimensión *estable-inestable*, vemos si la causa permanece estable en el tiempo o no. Así, la *capacidad* se considera un factor estable mientras que el *esfuerzo* no permanece estable en el tiempo. Por último, la tercera dimensión *controlable-incontrolable* hace referencia a que hay determinados factores que los consideramos bajo nuestro control, como por ejemplo el *esfuerzo* al contrario que la *suerte* que es algo que no podemos controlar.

| | REACCIONES AFECTIVAS | |
|--------------------------|--|---|
| ATRIBUCIÓN CAUSAL | RESULTADO DE ÉXITO | RESULTADO DE FRACASO |
| CAPACIDAD | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de competencia y autoconfianza ▪ Altas expectativas de éxito futuro | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de incompetencia, pérdida de autoconfianza ▪ Bajas expectativas de éxito futuro |
| ESFUERZO | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfacción y orgullo ▪ 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 un fracaso futuro |
| SUERTE | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa ▪ No responsabilidad ante el éxito | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa ▪ No responsabilidad ante el fracaso |
| OTROS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gratitud | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ira |

Tabla 8. Atribuciones causales ante éxito y fracaso con sus reacciones afectivas (Núñez y González-Pienda, 1994)

Las atribuciones causales frente a un resultado y sus características, de acuerdo a estas dimensiones, supondrán una reacción afectiva que diferirá si

la atribución se realiza ante un resultado de éxito o de fracaso. En la Tabla 8 observamos las distintas posibilidades sobre dichas reacciones afectivas:

La dimensión *estable-inestable* afecta a las expectativas de éxito futuro. Así, los cambios en las expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida de la causa del evento (Weiner, 1986)

Por otro lado, las dimensiones *interna-externa* y *controlable-incontrolable* dan lugar a diversas reacciones afectivas que influyen en la motivación. La atribución a factores causales internos influye en sentimientos de autoestima y competencia tanto positiva como negativamente pero no lo hacen los externos. También la influencia será mayor o menor según si, a lo que se le atribuye el éxito o el fracaso, está o no bajo nuestro control. El fracaso por falta de capacidad (interno incontrolable) genera vergüenza, mientras que el fracaso por falta de esfuerzo (interno controlable) desencadena un sentimiento de culpa. Sin embargo, si la atribución a un resultado se da por factores controlados por *otros* (por ejemplo, el profesor) las reacciones ante éxito y fracaso serán muy diferentes, de gratitud o de ira. En cualquier caso, lo que podemos afirmar es que la percepción de control es vital en la motivación (González Torres y Tourón, 1992)

La motivación se ve incrementada cuando se atribuye el éxito a factores internos estables como la *capacidad* o a factores internos inestables controlables como el *esfuerzo* y también cuando se atribuye el fracaso a factores internos controlables (no haberse esforzado, pues en cuanto lo haga

el resultado será positivo) o a factores externos incontrolables como puede ser la dificultad de la tarea o la suerte.

Por el contrario, la motivación se ve afectada negativamente si los resultados positivos se atribuyen a estos factores externos incontrolables como la suerte o si los resultados negativos se atribuyen a factores internos estables como la capacidad. En este caso, las expectativas de éxito futuro disminuyen y generan sentimientos negativos que influyen en la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994).

Según Weiner, para poner fin a esta situación y mejorar la motivación del alumnado hay que enseñarles a atribuir los éxitos y los fracasos al esfuerzo (factor interno inestable controlable) y al uso de estrategias de aprendizaje.

4. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Como hemos podido comprobar en el primer capítulo de este trabajo, hay diferentes vertientes teóricas que coinciden en la definición de aprendizaje autorregulado entendiendo que es aquel en el que el alumno es un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, ya sea a nivel metacognitivo, como conductual o motivacional. De aquí que se le de tanta importancia a las condiciones personales como el sentido de la autoeficacia, la voluntad, el compromiso con la tarea, etc. Y, a la vez, la impulsividad, las bajas metas académicas, la falta de autoeficacia, la evitación de la tarea, etc., podría asociarse a una poca eficiente autorregulación en el propio proceso de aprendizaje.

El aprendiz, además de construir conocimientos en el proceso, va a percibir si la situación didáctica es estimuladora, interesante o agotadora e inalcanzable y también percibirá cómo se ve él mismo en el proceso de aprendizaje, si se ve capaz, competente, hábil en sus interrelaciones con compañeros y profesores o todo lo contrario.

Así, las respuestas que el aprendiz dé a si es capaz de desarrollar y tener éxito ante una tarea serán las que marquen su implicación motivacional, la calidad de su proceso de aprendizaje y el resultado obtenido. (Pintrich, 1989).

Además de la percepción de autoeficacia, el aprendizaje autorregulado, en un determinado momento, estará influido por el yo que se quiera llegar a ser. La conducta de cara a obtener un “yo futuro deseado”, evitar un “Yo futuro temido” y modificar un “yo presente negativo” podría convertirse en un incentivo para la consecución del objetivo fijado (González Torres y Tourón, 1992) y, además, podría explicar aspectos motivacionales como el esfuerzo, la persistencia o la elección de tareas.

Así, vemos al aprendiz como un todo, lo que hace y los resultados que obtiene dependen no sólo de sus capacidades cognitivas sino también de la imagen de sí mismo y su interés en el proceso de aprendizaje.

A pesar de todos los trabajos realizados, todavía no podemos explicar con exactitud porqué algunos estudiantes autorregulan su propio aprendizaje y lo consiguen y otros fracasan en el intento (Boekaerts, 1996). Pero sí sabemos que aquellos que autorregulan su propio aprendizaje son conscientes tanto cognitiva como motivacionalmente de lo que hacen para lograr su objetivo.

La motivación en el aula debería inclinarse hacia el desarrollo de la automotivación en la actividad de aprendizaje. Según Beltrán (1998, p. 43) *“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”*. Por lo tanto, el aprendizaje autorregulado, así como los mecanismos de automotivación asociados, debería ser un objetivo a conseguir a lo largo del proceso educativo, aún teniendo en cuenta y siendo conscientes de lo difícil que presenta esta tarea en función del nivel educativo al que nos refiramos.

Asumiendo, pues, que la motivación es relativa al alumno y no a la tarea o al propio proceso de aprendizaje, la actuación del profesor en el aula influye notoriamente sobre la motivación de los alumnos. *“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”* (Alonso, 1995, p.182-183). Con este enfoque, convertimos el proceso de enseñanza en un elemento imprescindible en la explicación de la

motivación para aprender siempre que se dirija a fomentar la confianza y reforzar 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 IV: LAS METAS ACADÉMICAS

CAPÍTULO IV: LAS METAS ACADÉMICAS

Una meta académica puede definirse como un modelo o patrón constituido por creencias, atribuciones, afectos y sentimientos que dirigen las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992a; Dweck y Leggett, 1988).

Habitualmente, las teorías motivacionales aluden a la existencia de algún tipo de meta o propósito en la conducta humana. Además, existen coincidencias significativas en la conceptualización de la orientación a metas. Así, nos encontramos teorías que defienden que “la orientación general a metas representa un patrón integrado de pensamientos y razones para la actuación: (...) un sistema 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.” (Linnenbrink, Pintrich; 2000)

En este trabajo, asumimos que la cognición y el comportamiento se dirigen a algo, son intencionales y además, permiten regular nuestra motivación y estrategias durante las distintas actividades de aprendizaje. De hecho, las metas y estándares se han considerado un punto de transacción entre la motivación y la cognición (Schutz, 1994)

Sin embargo, son muchas las terminologías empleadas para referirse a las metas académicas. Así, nos encontramos con metas de aprendizaje frente

a metas de rendimiento, atención orientada a la tarea frente a atención orientada al yo, motivación intrínseca frente a motivación extrínseca, etc. A pesar de ello, existen suficientes puntos en común que nos ha permitido abordar el tema de las metas académicas de manera similar (Pintrich, 2000b; Valle y Cabanach, 1998) y que, consistentemente, nos ha permitido concluir que los estudiantes con orientación motivacional a metas de dominio se implicarán más en la actividad metacognitiva, tendrán un mayor uso de estrategias cognitivas y una gestión más efectiva del esfuerzo (Ames y Archer, 1988; Dweck y Elliot, 1983; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris y Oka, 1986).

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Las teorías acerca de la motivación del logro se centran en aquellos comportamientos que indican competencia; los individuos pueden aspirar a buscar el logro de la competencia o a evitar la incompetencia. Así, esta dicotomía de aproximación-evitación fue explícitamente incorporada en las primeras conceptualizaciones de motivación del logro. Lewin, Dembo, Festinger y Sears (1944) proponían el deseo de éxito y el deseo de evitar el fracaso como dos orientaciones motivacionales diferentes y determinantes del comportamiento de aspiración.

McClelland (1951, p.202), en su teoría de la motivación del logro, proponía 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, Atkinson

(1957) formuló un marco teórico matemático que establecía que el deseo de lograr el éxito y el deseo de evitar el fracaso constituían 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, 1979, 1984a) como la razón para o el propósito de la actividad relevante para la competencia. Inicialmente, estos teóricos siguiendo la línea de Lewin, McClelland y Atkinson incorporaron la distinción entre motivación de aproximación y de evitación en sus marcos teóricos (Elliot y Harackiewicz, 1996) en los que se definieron tres tipos de metas de logro (Dweck y Elliot, 1983; Nicholls, 1984b): una meta de aprendizaje o de implicación en la tarea – una *orientación de aproximación* – ; una meta de rendimiento o de implicación del yo, dirigida al logro de juicios favorables respecto a la competencia – una *orientación de aproximación*, también – y una meta de rendimiento o implicación del yo, dirigida a evitar juicios desfavorables sobre la competencia – una *orientación de evitación* – .

Estos modelos iniciales que mostraban una distinción entre aproximación- evitación fueron pronto abandonados (Elliot y Harackiewicz, 1996) manteniéndose solamente la distinción entre aprendizaje-rendimiento (Dweck, 1986) donde los componentes de aproximación y evitación de la meta de rendimiento fueron englobados en una única orientación. De hecho, Nicholls y sus colaboradores (Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen y

Lauer, 1989) parecen abandonar completamente la distinción aproximación- evitación caracterizando la ego-orientación y la orientación a la tarea como “*dos formas de motivación de aproximación*” (Nicholls et al., 1989, p.188)

Actualmente, 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 modelos revisados de Dweck y Nicholls. Así, 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, implicación en la tarea) versus *metas de rendimiento* (rendimiento, habilidad, implicación del yo, competitiva).

En una definición amplia, las metas académicas reflejan el deseo de desarrollar, lograr o demostrar competencia en una determinada actividad (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983) y pueden influir en la forma en que los estudiantes se aproximan 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, centrándose en el desarrollo de habilidades y competencias en relación a las tareas y a la propia ejecución anterior. En otras palabras, los estudiantes pueden perseguir la competencia por dos razones diferentes: pueden esforzarse en demostrar su competencia intentando superar a sus compañeros en pruebas y exámenes, lo que sería una meta de

rendimiento, o pueden esforzarse en desarrollar su competencia aprendiendo todo lo que puedan sobre una materia (meta de dominio).

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. Mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener la aprobación por parte de los padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría relacionada con el esfuerzo del estudiante por obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro). En una serie de trabajos llevados a cabo en nuestro país con alumnos de 10 a 14 años (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995) y con alumnos universitarios (Núñez y González-Pienda, 1994; Piñeiro, 1998; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996) se ha encontrado esa misma estructura donde las metas académicas se constituyen por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

De este modo, comienza a profundizarse en la orientación al rendimiento diferenciando dos formas de regulación: una de aproximación, que incita al sujeto a moverse hacia situaciones finales deseadas y otra de evitación, que impulsa a los estudiantes a huir de ciertas situaciones finales no deseadas o a impedir que éstas ocurran. Así, se construye 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*, dirigidas en el logro a la superioridad y competencia en relación a otro, estarían relacionadas con el rendimiento académico y predecirían el esfuerzo, el rendimiento en los exámenes y el procesamiento superficial de forma positiva (Elliot, McGregor y Gable, 1999). Las *metas de evitación del rendimiento* se centran en la evitación del fracaso e incompetencia respecto a otros, evidenciando relaciones negativas con el interés, el rendimiento y el procesamiento profundo y, posiblemente, sostendrían una relación positiva con un procesamiento más superficial de la información (Elliot et al., 1999). Las *metas de aprendizaje*, 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)

Pintrich, desarrollando una analogía respecto a la dicotomía establecida para las metas de rendimiento, sugiere el desarrollo de dos regulaciones de aproximación y evitación también para las metas de aprendizaje (Pintrich, 2000a, 2000b). Así, el autor plantea una matriz teórica de 2x2 que vincula la orientación general al aprendizaje o al rendimiento con el estado de aproximación o evitación (véase tabla 9). Se incorporaría, así, la posibilidad de un nuevo tipo de meta: las *metas de evitación del aprendizaje*.

| ORIENTACION GENERAL | APROXIMACION | EVITACION |
|--------------------------------|---|--|
| APRENDIZAJE | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en dominar la tarea, lograr aprendizaje, comprensión. ▪ Uso de criterios de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea (metas de aprendizaje, 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. |
| RENDIMIENTO | <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 “autorealce del ego”, metas de habilidad relativa). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en evitar la inferioridad, no sentirse tonto o idiota en comparación con otros. ▪ Utilización de criterios normativos para tener las peores notas, ser el peor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, orientación a la autoderrota del ego). |

Tabla 9. Orientación a metas en sus tendencias de aproximación y evitación.

Las *metas de aprendizaje en su tendencia de evitación* estarían encaminadas a la evitación del “no dominio” o el “no aprendizaje” de las tareas. Los estándares empleados no reflejarían una preocupación por no hacerlo mal respecto a uno mismo o a la tarea. Se hace referencia, pues, a un estudiante perfeccionista que evita las equivocaciones o trabajar incorrectamente lo que, seguramente, le llevará a afrontar las tareas de una manera claramente diferenciada de otros perfiles motivacionales.

Las *metas de evitación del aprendizaje* no disponen todavía de la suficiente aclaración teórica ni de apoyo empírico, sin embargo, Higgins (1997)

considera que una vertiente de aproximación conduciría a los sujetos a moverse hacia estados finales deseados, intentar que éstos se produzcan, mientras que una vertiente de evitación los dirige a alejarse de estados finales no deseados con el fin de evitar que éstos sucedan.

Efectivamente, los teóricos de la motivación han reexaminado el constructo de meta de rendimiento y argumentan que puede ser demasiado general, y que se podrían estar confundiendo teóricamente sus características y componentes diferenciadores. En este sentido, Midgley, Maehr y sus colegas diferenciaron entre dos tipos de metas de rendimiento: una meta extrínseca y una meta relacionada con 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).

Los estudiantes que optan por una meta extrínseca se centran en la obtención de recompensas externas (calificaciones, aprobación de padres y familiares) y en evitar sanciones externas y penalizaciones. Por el contrario, los estudiantes que persiguen metas relativas a la capacidad, están más preocupados por la competencia definida por comparaciones sociales, es decir, están motivados para rendir más que otros y evitar parecer menos competentes que los demás. Las metas vinculadas a esta capacidad se focalizan en el logro de la competencia mientras que las metas extrínsecas parecen centrarse más en las consecuencias de dicha competencia.

En el análisis de las metas de rendimiento, Elliot y colegas (Elliot, 1994; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harckiewicz, 1996) desarrollaron una formulación

teórica diferenciando metas de aproximación a la ejecución, en las que 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 pueden generar ciertas confusiones. Así, las metas relativas a la capacidad parecen bastante similares a la *meta de aproximación a la ejecución*, mientras que las metas extrínsecas son bastante diferentes de las *metas de evitación* y tanto Elliot (1994) como Wolters et al. (1996) argumentaban que la aproximación a la ejecución y las metas relativas a la capacidad pueden tener diversos efectos positivos sobre la motivación y el rendimiento cuando los distintos componentes de las metas de rendimiento son considerados por separado. Cabe destacar en este punto que en ambas formulaciones teóricas coinciden en que tanto las *metas de evitación de la ejecución* como las metas extrínsecas son las que hipotéticamente tendrán un efecto más negativo sobre la motivación y el rendimiento (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Wolters et al., 1996).

En 1999, Elliot señaló que, además de contemplar la distinción aproximación-evitación, el constructo mismo de meta de logro debería ser precisado (Elliot, 1999; Elliot y Thrash, 2001). La definición de meta de logro a modo de propósito peca de falta de precisión porque el propósito tiene dos connotaciones diferentes: *la razón por la que algo se hace* y *el resultado buscado*. Cuando estudiamos las metas de logro habitualmente preguntamos

por la razón para implicarse en la actividad –*desarrollar o demostrar la competencia*- y en ocasiones hacemos referencia también al objetivo que se persigue cuando uno se compromete en la actividad –*competencia intrapersonal o subjetiva vs competencia en términos normativos*. Es más, cuando nos referimos a la razón por la que uno se implica en la actividad incluimos aspectos como “*demostrar*”, en el caso de las metas de rendimiento, que implican la aprobación y/o autopresentación y van más allá de la mera referencia a la propia competencia (Elliot, 2006; Urdan y Mestas, 2006)

Diferenciando explícitamente entre los aspectos vinculados a las razones y aquellos relativos al objetivo, Elliot, Maruyama y Pekrun (2011) definen tres tipos de metas en función de tres estándares diferentes empleados para la evaluación de la competencia: la *tarea*, *uno mismo* y los *otros*. Las metas basadas en la tarea emplearían como referentes de evaluación las demandas de la tarea –*la corrección de una respuesta o la comprensión de una idea, por ejemplo*-, para estas metas la competencia se definiría en función de lo bien o lo mal que se realizan estas tareas. Las metas basadas en uno mismo emplean la trayectoria intrapersonal como marco de referencia, de tal modo que la competencia se define aquí en términos de lo bien o mal que se hace algo en función de cómo lo ha hecho uno en el pasado o como puede hacerlo en el futuro. Las metas basadas en los otros emplean un referente evaluativo interpersonal y definen, por ende, la competencia en términos de lo bien o mal que se hace algo en relación a los demás.

En este contexto, las *metas de aproximación al dominio* se centrarían en el logro de competencia en base a la tarea o en base a uno mismo y las *metas de evitación del dominio* en evitar la incompetencia definida en función de la tarea o de uno mismo. Al tiempo, la *aproximación al rendimiento* se concretaría en logro de competencia respecto a los demás y la *evitación del rendimiento* en la evitación de la incompetencia en términos interpersonales (Elliot et al., 2011).

2. 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). De tal forma que la investigación sugiere que los patrones positivos o negativos de la cognición y el afecto pueden ser elicitados por diferentes metas o propósitos en una actividad de logro (Ames y Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984b, 1989).

Dweck propone una teoría en la que a partir de las metas que persigue un sujeto se diferencian dos patrones motivacionales, uno adaptativo (*mastery oriented*) y uno desadaptativo (*Helpless*). Se hipotetiza así la adopción de una meta de dominio en el primer patrón motivacional y metas de rendimiento en el segundo, asumiendo que los patrones más adaptativos se asociarían a aquellos que 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)

Un patrón motivacional adaptativo implica una creencia en la covariación entre esfuerzo y resultado, la confianza en que la capacidad de uno puede mejorar, un sentimiento de satisfacción cuando se genera esfuerzo ante tareas difíciles, una preferencia por tareas desafiantes y el uso de estrategias efectivas ante la tarea.

Por otro lado, un patrón motivacional desadaptativo muestra unos sujetos con una ineficaz cognición de la tarea y autoevaluaciones negativas frente a las dificultades (Dweck y Repucci, 1973). Covington (1984b) argumenta que un patrón motivacional negativo tiene lugar cuando el autovalor del individuo se ve amenazado por un énfasis excesivo sobre la capacidad y el rendimiento, la presencia de comparaciones sociales y competitivas y unas expectativas poco realistas (véase Tabla 10). En este sentido, las investigaciones sugieren que la comparación social puede ser uno de los factores más relevantes a la hora de explicar ese patrón motivacional negativo (Ames y Ames, 1984; Covington y Omelich, 1984; Nicholls, 1989)

| META | <i>PERCEPCIÓN DE CAPACIDAD</i> | PATRÓN |
|-------------|--------------------------------|------------------|
| APRENDIZAJE | Alta o baja | Dominio |
| RENDIMIENTO | Alta | Dominio atenuado |
| | Baja | Indefensión |

Tabla 10. Metas, niveles de confianza y patrones de logro (Smiley y Dweck, 1994, p.1725)

Algunos teóricos de metas de logro sugieren una hipótesis más compleja, designando a la competencia percibida como un moderador crucial de los efectos de las metas de logro (Elliot y Dweck, 1988). De hecho, 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 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). Sin embargo, algunos estudios han fracasado en el intento de encontrar evidencias sobre el efecto 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, si bien se han encontrado trabajos que informan de efectos nulos de las metas de rendimiento sobre diferentes medidas de aprendizaje (Kaplan y Midgley, 1997; Pintrich y García, 1991), otros trabajos evidencian efectos positivos de las metas de rendimiento sobre distintas medidas de compromiso cognitivo, estrategias adaptativas de aprendizaje, autorregulación o rendimiento académico (Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Meece et al., 1988; Skaalvik, 1997; Urdan, 1997; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). Todos estos resultados nos indican que las metas de rendimiento no siempre tienen efectos negativos, incluso para sujetos de baja capacidad percibida, lo que nos ha animado a realizar un estudio empírico y teórico más exhaustivo en torno a las metas de rendimiento

(Utman, 1997), sin asumir conclusiones prematuras sobre sus efectos negativos y desadaptativos.

De este modo se convierte en relevante el estudio del modo en el que las metas de rendimiento pueden promover el aprendizaje y la motivación, independientemente de nuestras conclusiones sobre las metas de dominio, dado que los efectos positivos de las metas de dominio no necesariamente implicarán los efectos negativos de las metas de rendimiento (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998). Y es que, aunque algunos teóricos han considerado los efectos de las metas de dominio y rendimiento como si fuesen mutuamente excluyentes, el rendir más que los demás no es inconsistente con el intentar el dominio de las tareas y debería ser posible para los estudiantes adoptar ambas metas en diferentes medidas (Anderman y Maehr, 1994; Meece y Holt, 1993; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989)

En definitiva, la evidencia sugiere que las metas de rendimiento y de dominio son relativamente independientes de manera que algunos estudiantes pueden perseguir una meta predominante pero otros pueden buscar las dos o ninguna. Esta posibilidad de adoptar múltiples metas requiere, pues, que se evalúen los efectos simultáneos de las metas de rendimiento y dominio y que se valore cómo funcionan como predictores de la motivación y el rendimiento. Así, algunos investigadores indican que los niveles óptimos de compromiso cognitivo y rendimiento se asocian con un patrón de altas metas de dominio junto con bajos niveles de metas de rendimiento (Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991) mientras que otros han encontrado que los estudiantes con

metas de dominio y de rendimiento tenían niveles de autorregulación más altos y mejores resultados que los estudiantes que optaban por una sola meta o ninguna (Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991), sugiriendo que las metas de rendimiento y de dominio pueden interactuar de forma positiva para promover comportamientos adaptativos.

3. RELACIÓN ENTRE METAS ACADÉMICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del dominio del material a aprender (Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Meece y Holt, 1993).

Concretamente, Ames y Archer (1988) encontraron que los estudiantes que utilizaban un mayor número de estrategias de aprendizaje se percibían orientados al dominio. Asimismo, Nolen (1988) en un análisis de las diferencias individuales encontró que los estudiantes orientados a la tarea recurrían al uso de estrategias cognitivas. Por otro lado, los sujetos con metas de rendimiento, probablemente, no actúen de la misma manera por estar menos implicados en el aprendizaje en sí y porque la utilización de estrategias de aprendizaje requiere esfuerzo y esto puede llegar a interpretarse como carencia de capacidades, algo que especialmente este tipo de estudiantes tratará de evitar por todos los medios.

De hecho, son abundantes los estudios relacionan la orientación a metas de rendimiento con la utilización de estrategias de aprendizaje superficial y de bajo nivel de complejidad como la memorización mecánica y repetitiva de la información (Meece et al., 1988; Meece, 1994; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). En la misma línea se ha observado que a medida que pasamos del nivel moderadamente bajo de metas de aprendizaje a los niveles más altos en dichas pautas motivacionales, notamos un aumento progresivo en la utilización de estrategias de aprendizaje significativo y viceversa, a medida que pasamos de un nivel bajo de metas de rendimiento a niveles más altos, se observa una disminución progresiva en la utilización de dichas estrategias.

Archer (1994) demostró que la orientación hacia una meta de dominio en estudiantes universitarios de primer año predecía el uso informado de estrategias de procesamiento de la información, autoplanificación y autosupervisión. También se evidenció una mayor probabilidad de satisfacción, voluntad de implicación en tareas similares en cuanto al tópico y relevancia de la materia, lo que se denominó *actitud positiva* (Bergin, 1995).

Siguiendo la misma línea nos encontramos los trabajos de Middleton y Midgley (1997) que sugerían que la orientación hacia metas de aprendizaje predice positivamente la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado y las aportaciones de Anderman y Young (1994) que ponen de manifiesto que la orientación hacia metas de rendimiento se relaciona negativamente con el uso de estrategias de procesamiento profundo y se

vincula positivamente con la utilización de estrategias de procesamiento superficial.

Si bien es posible que el conocimiento sobre estrategias no esté relacionado con las creencias motivacionales (García y Pintrich, 1994), su uso sí debería vincularse a la motivación del estudiante. De hecho, alumnos que disponen de recursos cognitivos suficientes para enfrentarse a la resolución exitosa de una tarea no llegan a poner en práctica dichos recursos porque carecen de la motivación necesaria para ello. La falta de motivación es, pues en muchos casos, motivo suficiente para que un estudiante no ponga en marcha una estrategia a pesar de estar cognitivamente preparado (Pintrich y Schrauben, 1992).

En líneas generales, estas investigaciones nos sugieren que el disponer de unos niveles altos de motivación intrínseca está asociado con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje significativo. Sin embargo, no sucede así en el caso de la motivación extrínseca, donde parece que los niveles elevados en tales pautas motivacionales aparecen asociados a una escasa utilización de dichas estrategias.

4. DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA ORIENTACIÓN A METAS ACADÉMICAS

Existen evidencias que ponen de manifiesto que la orientación hacia una meta viene determinada por las diferencias individuales y que además está inducida por diferentes limitaciones situacionales (Ames, 1992b; Archer,

1994; Dweck, 1986). Distintas investigaciones destacan que variables como el autoconcepto del individuo o sus experiencias familiares y escolares anteriores llevan a que perciba más adecuadas unas metas que otras dando lugar a distintas conductas, cogniciones y afectos (Ames, 1992a, 1992b; Covington, 1984a, 1984b; Covington y Omelich, 1984). De hecho, es muy probable que los sujetos que desarrollan y mantienen percepciones positivas en torno a su capacidad informen de expectativas de rendimiento más altas y un mayor interés en el aprendizaje por razones intrínsecas (Covington, 1992; Harter y Connell, 1984).

De acuerdo con Nicholls (1984a, b), las diferencias en las metas de logro pueden relacionarse también con diferentes concepciones de capacidad empleadas por los individuos. El autor ha desarrollado un marco teórico que se refiere a sujetos que consideren su inteligencia como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo, lo que se denomina “concepción diferenciada de la inteligencia”, de manera que mantendrían la creencia de que un mayor esfuerzo implica menor capacidad y viceversa; y a sujetos que consideren su inteligencia un rasgo modificable en función de su esfuerzo, por tanto una “concepción menos diferenciada de la inteligencia”, de manera que piensan que existe una relación directa y positiva entre estos dos constructos, ya que un mayor esfuerzo implicará mayor aprendizaje y, por consiguiente, más capacidad.

Así pues, el individuo que sostenga una “concepción menos diferenciada de la competencia” optará por una meta centrada en la tarea,

mientras que dentro de una concepción más diferenciada de la inteligencia se buscará en mayor medida defender las propias creencias de competencia optando por metas centradas en el yo, dirigidas a la defensa de la propia imagen frente a los demás y/o a obtener juicios favorables respecto a la capacidad (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; González Torres, 1997; González Torres 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).

Conviene destacar, también, la convergencia 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 de éxito podría significar poner de manifiesto su superioridad, agradar al profesor y/o comprender un tema determinado, así que, para comprender cómo el estudiante alcanza el éxito se debe tener en cuenta cómo se define éste (Nicholls, 1992).

La investigación acerca de las orientaciones a las metas demuestra que los estudiantes 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, el trabajo de Elliot y Dweck (1988) sugiere que los estudiantes

con metas de rendimiento generalmente desarrollan respuestas no adaptativas ante el fracaso al evidenciar falta de confianza para obtener juicios positivos sobre ellos mismos. Es por esto que las metas de rendimiento pueden estar relacionadas con comportamientos que debilitan el aprendizaje, especialmente cuando estos se asocian a creencias autorreferidas que puedan influenciar el nivel en que estas metas se persiguen y logran (Wentzel, 1992).

5.- CONSECUENCIAS DE LA ORIENTACIÓN A METAS DE LOGRO

Todas las teorías motivacionales establecen algún tipo de meta, propósito o intencionalidad al comportamiento humano 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). Se establece como presupuesto básico que las personas se proponen metas por sí mismas y que estas metas pueden ser unos poderosos motivadores del comportamiento (Wentzel, 1992). Concretamente, los teóricos de las metas de logro establecen que el tipo de orientación adoptado al principio de una actividad crea un marco para que los individuos interpreten, evalúen y actúen sobre la información relevante de logro y para que experimenten los contextos de logro (Ames y Archer, 1987; Dweck, 1986; Elliot y Harackiewicz, 1996).

Como señalan diferentes investigadores, los distintos 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). Así, en el número del centenario de la *Journal of Educational Psychology* dedicado a las metas académicas, Ames (1992a) revisando este tema, destaca considerables evidencias de los efectos beneficiosos de las metas de dominio, si las comparamos con las metas de rendimiento en un amplio rango de variables educativas relevantes como 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). Otras evidencias plantean que aquellos estudiantes que adoptan metas de rendimiento tienden a evitar el desafío, a usar estrategias de aprendizaje superficiales y que minimicen el esfuerzo y a experimentar 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 metas 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) con la elección de las 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).

Aquellos individuos que sostienen una meta de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Elliot y Dweck, 1988) de aliciente 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 ésta en la cual se ve la mejor ventaja para rendir por encima de otros, particularmente si el éxito se logra con poco esfuerzo. Estos estudiantes tienen tendencia a evitar tareas desafiantes (Elliot y Dweck, 1988) con sentimientos negativos como la deshonra o la vergüenza tras un bajo rendimiento (Elliot y Dweck, 1988; Jagacinski y Nicholls, 1987) y con el uso de estrategias de aprendizaje superficiales vinculadas al aprendizaje mecánico o repetitivo (Meece et al., 1988). La propensión a estas actitudes y comportamientos no adaptativos es más pronunciada en estudiantes que sienten una falta de capacidad (Dweck, 1986). Debido a que el centro de atención de una orientación al rendimiento es demostrar la competencia a otros, el miedo a parecer incompetentes impulsa a los estudiantes a usar comportamientos que puedan ocultar su incompetencia a corto plazo; en términos de Covington (1984a, 1984b) estarían protegiendo su sentido del autovalor.

Esta diferenciación entre metas de dominio y de rendimiento, aun 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, Barron y Elliot, 1998). De hecho, en un estudio de Bouffard, Vezeau y Bordeleau (1998) con resultados similares a los obtenidos por Bouffard y otros (1995) y Wolters y otros (1996) se ha encontrado que entre los 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 pormenorizado y un mayor refinamiento de este constructo de modo que se nos permita considerar las consecuencias positivas de esta orientación a las metas.

6.- LA PERSPECTIVA DE LAS MÚLTIPLES METAS

El hecho de que se postule la existencia de diferentes metas académicas no significa que éstas sean excluyentes ni que sus efectos también lo sean, diversos autores señalan que los alumnos, en el momento de afrontar una actividad escolar, pueden trabajar con varias metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales, de las de la propia tarea y del contexto.

Este tipo de orientación múltiple puede ser el planteamiento más lógico en cuanto al comportamiento motivacional ya que el alumno no siempre se enfrenta a las mismas situaciones contextuales ni personales. Por ello, es posible que el alumno necesite disponer de varias posibilidades de metas con

el fin de no limitar su orientación motivacional a uno u otro tipo de meta para obtener mejores resultados de aprendizaje.

Bouffard, Vezeau y Bordeleau (1998) sugieren que poseer altas metas de rendimiento puede aliviar el impacto negativo de sostener bajas metas de aprendizaje apuntando que, de forma moderada, la influencia de las metas de rendimiento está vinculada al desarrollo. Adoptar metas de rendimiento podría ser adaptativo para los estudiantes mayores cuya promoción a niveles superiores de educación requiere de buen logro académico.

En las investigaciones sobre la motivación de logro, la teoría de metas ha emergido como la explicación dominante de la motivación y conducta de los estudiantes, concretamente se ha estudiado la identificación de las metas que los estudiantes persiguen y las consecuentes conductas asociadas a cada meta (Seifert, 1995). Si bien se sostiene que cada tipo de meta posee una serie de características estables, hasta hace poco tiempo esa estabilidad en un mismo estudiante no había sido cuestionada. De hecho, son pocas todavía las investigaciones en las que se considera la posibilidad de que un estudiante pueda poseer varios tipos de metas.

Tal y como ya hemos observado e independientemente de que los teóricos utilicen distintas denominaciones para designar las metas que se persiguen, existe una clara unanimidad entre ellos a la hora de diferenciar, por un lado aquellos estudiantes que desean aprender por el placer y la satisfacción que obtienen con la adquisición de destrezas y conocimientos y por otro lado, a aquellos que consideran el aprendizaje como un medio de

conseguir aceptación social mediante la demostración de la competencia (Pintrich, 1989; Pintrich y Garcia, 1991). La mayoría de las investigaciones que distinguen entre “metas de aprendizaje” vs “metas de rendimiento” utilizaron métodos experimentales asumiendo que los estudiantes adoptan uno u otro tipo de metas pero pocas han examinado cómo estas metas diferentes se pueden combinar para influir en el comportamiento del logro de los estudiantes (Ames y Archer, 1988)

Pintrich y García (1991) consideraron la posibilidad de que los estudiantes pueden estar orientados a metas de aprendizaje y a metas de rendimiento al mismo tiempo y encontraron apoyo empírico para postular la existencia de diferentes grupos de alumnos cuyas orientaciones motivacionales comparten, en algunos casos, las características de las metas de aprendizaje y de las metas de rendimiento. Aquellos estudiantes cuyo patrón motivacional se caracteriza por una alta orientación hacia el dominio (aprendizaje) y hacia el rendimiento, mostraban un mayor nivel de autoeficacia que aquellos estudiantes con altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento.

Concretamente, Pintrich y García (1991) encontraron que el perfil motivacional de altas metas de aprendizaje y rendimiento estaba integrado por estudiantes que utilizaban niveles similares de estrategias de procesamiento que los estudiantes con altas metas de dominio y más elevados que en el caso de estudiantes con un perfil motivacional caracterizado por bajas metas de aprendizaje y de rendimiento. Más tarde, Meece (1994) confirmaría que los

alumnos con altas metas de dominio y rendimiento muestran niveles de autoeficacia mayores que los de los estudiantes con altas metas de dominio.

Otros trabajos, utilizando el *cluster analysis* (análisis de conglomerados), demuestran la complementariedad de los dos tipos de orientación motivacional. Así, Meece y Holt (1993) utilizando este tipo de análisis mostraron la utilidad del método para observar las diferencias individuales en los patrones motivacionales y de logro. Este método tenía varias ventajas pues, a diferencia de los estudios experimentales y correlacionales, el análisis “cluster” identificaba subgrupos distintos de individuos, permite cotejar las hipótesis derivadas de la teoría y la investigación y revela hechos que no habían aparecido en investigaciones anteriores (Meece y Holt, 1993). Un año más tarde, Meece (1994) da cuenta de los resultados de un estudio mediante análisis *cluster* que le permite identificar tres grupos: “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”, “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” y “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”. En esta investigación tanto los estudiantes con “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” como aquellos con “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” mostraban un uso parecido de estrategias de procesamiento profundo, dato significativo si tenemos en cuenta que, tradicionalmente, dichas estrategias se asociaban a estudiantes con un patrón motivacional definido por altas en metas de aprendizaje.

Utilizando también el análisis *cluster*, Seifert (1995) informó de la existencia de tres grupos de estudiantes: un grupo con “altas metas de dominio y bajas metas de rendimiento”, otro grupo con “altas metas de dominio y altas metas de rendimiento” y otro grupo con “bajas metas de dominio y altas metas de rendimiento”. Observamos, pues, que los dos primeros grupos de estudiantes mencionados se caracterizan de manera similar a los del estudio de Meece (1994).

Con estos primeros trabajos, podíamos asumir que los estudiantes con un patrón motivacional múltiple se comportarían de un modo similar a los individuos orientados al dominio. Sin embargo, Seifert ya apuntaba a que el comportamiento autorregulativo de estos sujetos podría estar mediado por la percepción de capacidad. Los estudiantes que sostienen simultáneamente ambas tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) podrían sentirse especialmente seguros de alcanzar ambos logros y la investigación debía esclarecer qué sucedería si el éxito no estuviese asegurado. En este caso, los estudiantes con patrón motivacional múltiple podrían cesar su comportamiento de “dominio” y adoptar estrategias de evitación al fracaso para lograr la meta deseada, por lo tanto, la meta de dominio sería abandonada y la meta de rendimiento se convertiría ahora en la prioritaria. Esta interpretación demostraría que los estudiantes orientados al rendimiento tienden a reaccionar ante el fracaso de manera inadecuada al menos cuando la autoeficacia es baja.

En cualquier caso, las evidencias sugerían, a mediados de los noventa, que las metas de rendimiento y de dominio eran relativamente independientes por lo que los alumnos pueden optar por elegir una de ellas, las dos o ninguna de ellas. Un gran número de trabajos empíricos desarrollados con análisis *cluster* coincidieron en demostrar que los estudiantes podían sostener múltiples razones en su compromiso con el aprendizaje, tanto en el ámbito internacional (Bouffard et al., 1995; Meece y Holt, 1993; Pintrich, 2000c; Seifert, 1995; Wentzel, 1999, 2000) como dentro de nuestras fronteras (Cabanach et al., 1999; Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 1997, 2003). Se asume por tanto, la posibilidad de que los estudiantes adopten múltiples metas y se inicia un arduo trabajo 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.

Algunos investigadores plantearon que los niveles óptimos de compromiso cognitivo y rendimiento estarían asociados a un patrón de altas metas de dominio junto con bajas metas de rendimiento (Meece y Holt, 1993; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991) sin embargo, investigaciones posteriores encontraron que los estudiantes con metas de dominio y metas de rendimiento mostraban mejores niveles de autorregulación y más altas calificaciones que los estudiantes que optaban por una única meta o ninguna (Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991) lo que sugería que las metas de rendimiento y de dominio podían interactuar de forma positiva para promover patrones motivacionales adaptativos. Desde la perspectiva de las múltiples

metas, el éxito académico podría aumentar si se adoptan metas de aprendizaje y además metas de rendimiento en las que se busca obtener buenos resultados o cualquier tipo de reconocimiento social.

Intentar dominar las tareas no está reñido con intentar rendir más que los demás, por tanto, los estudiantes podrían adoptar ambos tipos de metas en diferentes grados (Anderman y Maehr, 1994; Meece y Holt, 1993; Nicholls et al., 1989). Esto ha podido observarse en estudios correlacionales donde los alumnos optaban por metas de aprendizaje y rendimiento, medidas con escalas separadas, en una materia en concreto y se encontró que ambas no correlacionaban (Ames y Archer, 1988; Miller et al., 1993; Nicholls et al., 1989) o que lo hacían positivamente (Archer, 1994; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997; Meece et al., 1988; Roeser, Midgley y Urdan, 1996)

La habilidad para coordinar diferentes metas en una situación concreta y diferentes metas a lo largo del tiempo puede explicar y promover el compromiso académico. Hace más de una década, Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000) sugerían que cada tipo de meta podría relacionarse con diferentes indicadores de éxito, ya sea el interés o el rendimiento, lo que corroboraría que la orientación simultánea hacia el aprendizaje y el rendimiento podría asociarse a los mejores resultados en contextos de logro. En esta línea, Barron y Harackiewicz (2000) proponen cuatro hipótesis para explicar las ventajas de la adopción de múltiples metas:

- *Hipótesis aditiva*: los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) se combinan, pero cada una de ellas tiene efectos positivos para ciertos resultados
- *Hipótesis interactiva*: adoptar ambas metas resulta más adaptativo para un determinado resultado que adoptar una única meta.
- *Hipótesis especializada*: hay unos efectos únicos para ambos tipos de metas a lo largo de múltiples resultados, por ejemplo, que las metas de aprendizaje sean beneficiosas en términos de interés o bienestar emocional mientras que las metas de aproximación al rendimiento resulten adaptativas para resultados tales como el logro.
- *Hipótesis selectiva*: las consecuencias o efectos de las metas dependen de si coinciden o no con las metas del contexto

Los datos de diferentes investigaciones parecen evidenciar que son precisamente aquellos estudiantes con múltiples metas los que muestran mejores niveles de adaptación a las demandas de las diversas situaciones de aprendizaje. Los resultados obtenidos en nuestro país en el ámbito de la educación superior apoyan este planteamiento. Concretamente, la investigación de Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez (1999) destacó que los estudiantes con múltiples metas se adaptan mejor a las demandas contextuales, especialmente al estilo de enseñanza y al sistema de

evaluación. En concreto, dependiendo del estilo de enseñanza del profesor y de los criterios de evaluación que utiliza, la forma de estudiar y la calidad del proceso de estudio varía. La adopción simultánea de las metas de aprendizaje y metas de rendimiento constituye la mejor combinación de metas a la hora de posibilitar que el estudiante desarrolle un control positivo sobre todas y cada una de las estrategias autorreguladoras, al menos en la universidad.

La adopción de múltiples metas no sólo conduce a un mejor rendimiento académico, sino que también la coordinación de diferentes tipos de metas favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación que permiten adaptarse más eficazmente a las demandas del contexto de aprendizaje. (Rodríguez et al., 2001). Si bien no todos los estudiantes muestran esta capacidad de optar por múltiples metas, algunos desarrollan habilidades suficientes para realizar una coordinación efectiva y conseguir lograr distintos tipos de metas. Por tanto, el hecho de que los estudiantes opten simultáneamente por varias metas en situaciones de logro concretas puede ser una de las opciones que presenta mayor beneficio académico (Cabanach et al., 1999; Rodríguez et al., 2001; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Valle et al., 2009)

Concretamente, en un trabajo llevado a cabo en nuestro país, Valle et al. (2009) constataron la existencia de combinaciones de metas en estudiantes de secundaria y se identificaron cuatro grupos con perfiles motivacionales distintos. Un primer grupo caracterizado por un perfil motivacional orientado al aprendizaje y al logro, un segundo grupo con un perfil motivacional con alta

motivación generalizada, un tercer grupo con predominio de miedo al fracaso y un cuarto grupo con un perfil con baja motivación generalizada. El grupo con alta motivación generalizada y el grupo con motivación hacia el aprendizaje y al logro eran los que presentaban los valores más significativos en estrategias cognitivas y de autorregulación de estudio. Por el contrario el grupo con miedo al fracaso y el grupo con baja motivación generalizada obtuvieron las puntuaciones más bajas en esas estrategias.

La orientación hacia unas u otras metas por parte de los estudiantes no conlleva que no puedan estar condicionados o no puedan seguir, en otras ocasiones, otro tipo distinto (Pintrich, 2000b). Esta orientación hacia una u otra perspectiva quiere decir 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 alumno puede estar más orientado a metas de aprendizaje mostrando así una 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)

Finalmente, el hecho de que los estudiantes posean múltiples metas implica que la habilidad para coordinar la persecución de éstas de forma efectiva es una destreza autorregulatoria vital que vincula la motivación con el comportamiento competente. Por consiguiente, el alumno no sólo debe dominar habilidades instruccionales sino también sociales para conseguir un

buen rendimiento académico. Así, se explicaría la necesidad de que el estudiante persiga tanto el “aprender” como el “rendir” académicamente. No es difícil imaginar una situación en la que el estudiante disfrute incrementando su comprensión en una materia al tiempo que obtenga una gran satisfacción por unos buenos resultados académicos. Por tanto, no deberíamos plantearnos formar alumnos con un patrón motivacional totalmente intrínseco, puesto que, como podemos observar en diversas investigaciones, es probable que dicho alumno necesite algo más para prosperar en el ámbito académico.

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo doctoral se basa en el convencimiento de que algunas de las controversias en torno al papel de las metas de logro podrán resolverse con investigación empírica y asume que la investigación *“necesita ir más allá de la diferenciación simplista entre metas de aprendizaje (buenas) versus metas de rendimiento (malas), considerando más realista las múltiples metas, los múltiples resultados y los múltiples caminos para aprender y rendir en múltiples contextos”* (Pintrich, 2003; p. 676).

Bajo estos planteamientos, y tomando en consideración la investigación que parece evidenciar que los estudiantes adoptan más de una meta a la hora de implicarse en sus procesos de aprendizaje (Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall y Pekrun 2008; Ng, 2008; Pintrich, 2000b; Seifert, 1995; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle et al., 2003, 2009, 2010, Wentzel, 2000), en este trabajo se plantean inicialmente dos objetivos.

En primer lugar, se pretende comprobar si se pueden reconocer combinaciones de múltiples metas que den lugar a diferentes perfiles motivacionales definidos en función del mayor o menor peso que tengan cada una de las metas dentro de cada grupo.

En segundo lugar, una vez hallados y definidos los perfiles motivacionales, se tratará de averiguar si existen diferencias significativas entre los grupos obtenidos respecto las siguientes variables afectivo-motivacionales consideradas relevantes para el aprendizaje: *interés de las*

tareas, autoeficacia percibida, creencias de control y ansiedad ante los exámenes, así como respecto a otras variables vinculadas al logro (*rendimiento actual, expectativas de rendimiento, nivel percibido de conocimientos y satisfacción con el profesor y la docencia*). Se analizan estas diferencias complementándolas con los resultados de regresión donde se estudia la incidencia de las metas académicas sobre cada una de las variables afectivo-motivacionales y de logro consideradas.

2.- FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

En este trabajo se hipotetiza, asumiendo los resultados de un buen número de trabajos empíricos desarrollados con análisis *cluster*, que los estudiantes pueden sostener combinaciones de 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, 2009, 2010; Wentzel, 1999, 2000).

Concretamente, tomando en consideración trabajos previos, además de esperar encontrar un perfil caracterizado por una orientación a metas de aprendizaje, cabe presuponer la existencia de perfiles que combinen esta orientación a metas de aprendizaje con las metas de rendimiento en las que se busca obtener buenos resultados o algún tipo de reconocimiento social (Anderman y Maehr, 1994; Meece y Holt, 1993; Nicholls et al., 1989) y/o con metas de evitación de rendimiento o ego-defensivas (Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2009).

Como ya hemos sugerido, un amplio número de trabajos concluyen que en el ámbito afectivo-motivacional las metas de aprendizaje están relacionadas con una mayor autoeficacia (Middleton y Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Bandalos, Finney y Geske, 2003), con creencias más altas sobre el valor de la tarea (Harackiewicz et al., 1998; Wolters et al., 1996), bienestar emocional (Páez, Gutiérrez-Martínez, Fachinnelli y Hernández, 2007), satisfacción, autoestima y bajas tasas de ansiedad (Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Castillo, Duda, Alvarez, Mercé y Balaguer, 2011) .

Por lo que respecta al logro y el rendimiento las metas de dominio se han asociado con una mejor organización del tiempo y del esfuerzo (Pintrich, Marx y Boyle, 1993), con un alto uso de estrategias metacognitivas (Middleton y Midgley, 1997; Wolters et al., 1996), con una mayor implicación en la tarea (Harackiewicz et al., 2000) y con una alta persistencia frente a las dificultades (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002; Wolters, 2004). Esto implica que algunos de los parámetros que mejor definen un óptimo aprendizaje se encuentran asociados con unos niveles altos en las metas de aprendizaje.

Mientras, las consecuencias de optar por metas de aproximación al rendimiento no parecen estar tan claras, ya que aunque estas metas suelen estar relacionados con una más baja persistencia y baja utilización de estrategias de procesamiento profundo, en diferentes estudios se han asociado con buenos resultados académicos (Elliot, 1999; Harackiewicz et al., 2000; Midgley, Kaplan y Middleton, 2001).

De hecho, se ha encontrado evidencias de la relación positiva entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento y las estrategias cognitivas entre escolares de secundaria (Wolters et al., 1996) y entre este tipo de metas y las estrategias de autorregulación (Wolters et al., 1996), si bien es cierto que dicha relación no se daba en todos los casos (Middleton y Midgley, 1997; Wolters, 2004).

En una revisión de 41 trabajos en los que aparecen incluidas las metas de aproximación al rendimiento, Elliot y Moller (2003) encuentran que estas metas están relacionadas positivamente, entre otras, con variables como el esfuerzo, las expectativas de rendimiento, el rendimiento actual, la autoeficacia y el procesamiento superficial y presentan una relación nula con variables como la evitación de la búsqueda de ayuda, el procesamiento profundo, el self-handicapping o la autorregulación del aprendizaje.

Mientras, las metas de evitación del rendimiento suelen estar asociadas con un patrón más negativo de creencias motivacionales y de conductas (Urdan y Schoenfelder, 2006). Así, los estudiantes que optan por este tipo de metas pueden dejar de persistir antes cuando se enfrentan con trabajos difíciles o cuando fracasan en una tarea, utilizarían estrategias de procesamiento superficial y recurrirían con mayor frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección.

Efectivamente, los resultados de 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, 2000). Sin embargo, la investigación se ha mostrado menos consistente con estudiantes más jóvenes, ya que mientras que Skaalvik (1997) o Wolters (2004) sí han encontrado que las metas de *ego-mejora* o de aproximación al rendimiento están positivamente relacionadas con el rendimiento, otros trabajos no han logrado establecer una relación nítida entre las metas de aproximación al rendimiento y las calificaciones académicas (McWhaw y Abrami, 2001; Pintrich, 2000c; Wolters et al., 1996).

Si bien algunos trabajos (Middleton y Midgley, 1997; Wolters, 2004) indicaban que el componente de evitación de las metas de rendimiento no parece estar relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje, la investigación que ha abordado el componente de evitación de la orientación al rendimiento ha sugerido que los estudiantes que informan de este tipo de orientación pueden tender a obtener calificaciones más bajas que sus compañeros (Elliott y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; 2001).

En cualquier caso, teniendo en cuenta que los diferentes estudios en torno a los beneficios o perjuicios de las metas de rendimiento son bastante controvertidos, algunos autores consideran que sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje son más complejos y requieren una mayor atención teórica y empírica (Utman, 1997). Con objeto de dilucidar las discrepancias en torno a las consecuencias de adoptar un determinado tipo de metas, especialmente en el caso de las metas de rendimiento, es objeto de

este trabajo observar la relación entre las diferentes combinaciones de metas académicas, y especialmente de las combinaciones que incluyen metas relativas al rendimiento, tanto en su vertiente de aproximación como de evitación, y varios indicadores afectivo-motivacionales y de logro que pueden asociarse a la calidad del proceso de aprendizaje.

Concretamente, y reconociendo que algunos investigadores han encontrado niveles óptimos de compromiso cognitivo y rendimiento asociados a un patrón de altas metas de dominio junto con altas metas de rendimiento (Meece y Holt, 1993; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991) y otros que los estudiantes con una orientación metas de dominio y metas de rendimiento muestran mejores niveles de autorregulación y más altas calificaciones que los estudiantes que optan por una única meta o ninguna (Bouffard et al., 1995; Wentzel, 1991), en este trabajo esperamos encontrar diferencias significativas entre los grupos que combinan una orientación de aprendizaje con la regulación de aproximación de las metas de rendimiento y aquellos que combinan esa orientación al aprendizaje con la evitación del rendimiento, en diferentes parámetros tanto afectivo-motivacionales como de logro, a favor de la primera combinación.

En síntesis, hipotetizamos: (a) la existencia de diferentes grupos de estudiantes en función de las combinaciones de metas de aprendizaje y de rendimiento; (b) la existencia de grupos de universitarios que combinan metas de aprendizaje con metas de aproximación al rendimiento y metas de aprendizaje con metas de evitación del rendimiento; (c) que los grupos de

estudiantes con metas de aprendizaje altas, independientemente del grado de preferencia por metas de rendimiento, mostrarán perfiles afectivo-motivacionales y de logro más adecuados que aquellos grupos donde las metas de aprendizaje no sean relevantes; (d) que los grupos con preferencia por metas de aprendizaje y metas de aproximación al rendimiento mostrarán perfiles afectivo-motivacionales y de logro más adaptativos que aquellos grupos donde esta preferencia por metas de aprendizaje se combine con metas de evitación del rendimiento; y (e) que los grupos de estudiantes con alta preferencia por metas de aproximación al rendimiento, donde las metas de evitación del rendimiento no sean relevantes, mostrarán perfiles afectivo-motivacionales y de logro más adaptativos en el contexto académico que aquellos grupos caracterizados por altos niveles de metas de evitación del rendimiento y bajas tasas de aproximación al rendimiento.

3.- DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros universitarios de los que formaban parte los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

3.1.- DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra está integrada por 1924 estudiantes universitarios (17,6% hombres y 82,4% mujeres) pertenecientes a dieciséis titulaciones de cinco universidades españolas. La selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo aleatorio estratificado por titulación. La selección del tamaño de los estratos se hizo por afijación proporcional al tamaño de cada titulación. Los participantes en la muestra final tienen edades comprendidas entre 18 y 46 años ($M = 21,15$). En cuanto a la distribución por cursos, el 32,7% son de primero, el 34% de segundo, el 20% de tercero, el 9,5% de cuarto, y el 3,5% de quinto.

3.2.- VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.2.1.- Variables de Logro

Mediante una serie de ítems y sobre una escala likert de cinco puntos, los estudiantes nos autoinformaron de su rendimiento actual - Su *rendimiento académico medio actual es:* - y del rendimiento futuro esperado -*¿Cuál cree que va a ser su calificación final en esta materia?:* -, así como el grado de satisfacción con el nivel de conocimientos -*¿Cuál cree que es su nivel de conocimientos en esta materia?* -y con el profesor y su labor docente- *¿Cuál es su nivel de satisfacción con el profesor/a y la enseñanza de esta materia?*

3.2.2.- Variables Afectivo-Motivacionales

Para evaluar variables afectivo-motivacionales como el valor de la tarea, las creencias de autoeficacia, las creencias de control o la ansiedad

ante los exámenes se utilizó la parte motivacional del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*, elaborado por Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991) (Véase Anexo A). Este instrumento ha sido adaptado en España por Roces (1996), para su aplicación con estudiantes universitarios, mostrando adecuadas características de fiabilidad y de validez, tanto estructural (de constructo) como predictiva. Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

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 seis factores -VALOR DE LA TAREA, CREENCIAS DE AUTOEFICACIA, CREENCIAS DE CONTROL, ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES, ORIENTACIÓN A METAS EXTRÍNSECAS Y ORIENTACIÓN A METAS INTRÍNSECAS- congruente con la propuesta teórica de referencia y obtenida en trabajos anteriores. Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que es de .931, como la prueba de esfericidad de Barlett cuyo nivel de significación es de .000, proporcionan respaldo estadístico a la oportunidad de realizar dicha factorización.

La varianza explicada por los seis factores extraídos alcanza el 61.972% del total y el índice de fiabilidad α es de .912 para los 31 elementos de la escala. Los índices de fiabilidad (coeficiente α Cronbach) para cada uno de los factores empleados en este trabajo van desde los .785 y .789 de la

ANSIEDAD ANTE LOS EXAMENES y CREENCIAS DE CONTROL, respectivamente hasta el .883 del VALOR DE LA TAREA y .907 para las CREENCIAS DE AUTOEFICACIA.

3.2.3.- Metas Académicas

La evaluación de las metas académicas de los estudiantes se realizó mediante el *Cuestionario de Metas Académicas* propuesto por Skaalvik (1997) (Véase Anexo B). Tal y como se ha comprobado en reiteradas investigaciones, este instrumento evalúa cuatro tipos de metas: METAS DE APRENDIZAJE (o de aproximación a la tarea), METAS DE APROXIMACIÓN AL RENDIMIENTO (o de mejora del yo), METAS DE EVITACIÓN DEL RENDIMIENTO (o de defensa del yo) y METAS DE EVITACIÓN DEL TRABAJO académico. Teniendo en cuenta que las metas de evitación del trabajo reflejan más bien un comportamiento de evitación y no un verdadero propósito o razón para implicarse o evitar implicarse en la actividad académica, sólo se utilizaron los tres tipos de metas que la teoría e investigación motivacional ha contemplado como más representativas en contextos académicos.

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, acorde con la investigación previa, que darían cuenta de 63.249% de la varianza. Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que es de .871, como la prueba de esfericidad de Barlett cuyo nivel de significación es de .000, proporcionan respaldo estadístico a la oportunidad de realizar dicha factorización.

Los índices de fiabilidad (α de Cronbach) de los factores empleados en este trabajo oscilan desde el .838 de las METAS DE APROXIMACIÓN AL RENDIMIENTO y el .914 de las METAS DE EVITACIÓN DEL RENDIMIENTO. La fiabilidad para el total de los 21 elementos es de .809. Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

3.3.- TECNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El estudio de las distintas variables implicó el uso de *indicadores de tendencia central* (media), *indicadores de dispersión* (desviación típica) e *indicadores de distribución o forma* (asimetría y curtosis). Además de diversos análisis descriptivos, en la investigación se utilizaron también análisis correlacionales, MANCOVAS, ANOVAs, análisis factoriales de los cuestionarios, análisis de conglomerados y análisis de regresión múltiple por pasos.

Tal y como hemos indicado antes, 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.

Con el propósito de identificar los perfiles motivacionales de los estudiantes que participaron en la investigación se recurrió al *análisis de conglomerados* (método *quick cluster analysis*). Aunque dentro de las dos grandes categorías del análisis de conglomerados -métodos jerárquicos y no

jerárquicos- los más utilizados para este tipo de estudios son los primeros, en este caso se ha utilizado el *quick cluster análisis* que es un método no jerárquico. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos, el investigador debe especificar *a priori* los grupos que deben ser formados.

Además de no jerárquico, el *quick cluster análisis* es un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección. En cualquier caso, este análisis de conglomerados parece un procedimiento adecuado para establecer perfiles en una muestra amplia de sujetos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998), y ha sido una de las soluciones más recomendadas para la identificación de múltiples metas (Pastor, Barron, Davis y Miller, 2004).

Los perfiles motivacionales se han definido a partir de las diferentes combinaciones de tres tipos de metas (METAS DE APRENDIZAJE, METAS DE APROXIMACIÓN AL RENDIMIENTO Y METAS DE EVITACIÓN DEL RENDIMIENTO) que evalúa el *Cuestionario de Metas Académicas* propuesto por Skaalvik (1997). Para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de las metas (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 estandarizado las puntuaciones directas. El criterio seguido en la elección del número de conglomerados fue el maximizar las diferencias inter-clusters con el fin de conseguir establecer el mayor número posible de grupos con diferentes combinaciones de metas.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Media | D.T. |
|-----------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|--------|--------|-------|-------|------|
| 1 | | | | | | | | | | | | 3,68 | 0,96 |
| 2 | 0,24** | - | | | | | | | | | | 3,65 | 0,79 |
| 3 | 0,22** | 0,42* | - | | | | | | | | | 3,38 | 0,76 |
| 4 | 0,06** | 0,29** | 0,47** | - | | | | | | | | 3,04 | 0,87 |
| 5 | 0,04 | 0,21** | 0,41** | 0,58** | - | | | | | | | 3,61 | 0,83 |
| 6 | -0,04 | 0,25** | 0,35** | 0,54** | 0,53** | - | | | | | | 2,00 | 0,88 |
| 7 | 0,15** | 0,56** | 0,52** | 0,50** | 0,53** | 0,64** | - | | | | | 2,32 | 1,04 |
| 8 | -0,12** | -0,32** | -0,14** | -0,12** | -0,04 | -0,14** | -0,37** | - | | | | 3,64 | 0,63 |
| 9 | 0,10** | 0,20** | 0,37** | 0,47** | 0,80** | 0,44** | 0,50** | -0,00 | - | | | 2,47 | 0,68 |
| 10 | 0,07** | 0,18** | 0,16** | 0,08** | 0,08** | 0,07** | 0,20** | 0,08** | 0,16** | - | | 3,17 | 0,79 |
| 11 | -0,02 | -0,03 | -0,03 | -0,01 | -0,02 | -0,00 | -0,08** | 0,32** | 0,01 | 0,30** | - | 3,47 | 1,06 |
| Asimetría | -0,39 | -0,17 | -0,20 | -0,12 | -0,54 | -0,73 | -0,48 | -0,55 | 0,34 | -0,52 | -0,63 | | |
| Kurtosis | 2,06 | 0,30 | 0,63 | -0,20 | 0,14 | -0,01 | -0,62 | 0,78 | 0,06 | 0,11 | -0,19 | | |

1 = valor de la tarea, 2 = creencias de autoeficacia, 3 = creencias de control, 4 = ansiedad ante los exámenes, 5 = metas de aprendizaje, 6 = metas de aproximación al rendimiento, 7 = metas de evitación del rendimiento, 8 = rendimiento actual, 9 = expectativas de rendimiento, 10 = nivel de conocimientos, 11 = satisfacción con el profesor,
* p < .05; ** p < .01

Tabla 10. Medias, desviaciones típicas, Asimetría, Kurtosis y correlaciones entre las variables objeto de estudio

Para conocer las posibles diferencias entre los perfiles respecto a las variables afectivo-motivacionales y de logro consideradas, controlando el efecto de las variables género y curso, y dado que las variables incluidas en este estudio se encuentran correlacionadas significativamente (ver Tabla 10), recurrimos al análisis multivariado de covarianza (MANCOVA).

Dado que los factores están integrados por más de dos niveles o grupos, con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé.

Los resultados derivados de estos análisis de conglomerados se complementan con los análisis alternativos de *regresión múltiple por pasos* con el propósito de comprobar el poder predictivo de las metas adoptadas por el estudiante sobre el *valor asignado a la tarea, las creencias de control, la percepción de autoeficacia y la ansiedad ante los exámenes* -variables afectivo-motivacionales- y el *rendimiento actual, el rendimiento futuro, el nivel conocimientos percibido y la satisfacción con el profesor y su labor docente* -variables de logro-. En estos análisis se tomaron como variables dependientes o criterio un conjunto de variables afectivo-motivacionales y de logro y como variables predictoras, en todos los casos, las metas académicas medidas a través del *Cuestionario de Metas Académicas* propuesto por Skaalvik (1997).

Este tipo de análisis además de permitirnos observar el grado de asociación entre las variables (coeficientes de regresión Beta), nos aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas, 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 explicada por cada una de las variables predictoras incluidas (cambio en R^2). Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS 16.0.

CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO VI: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

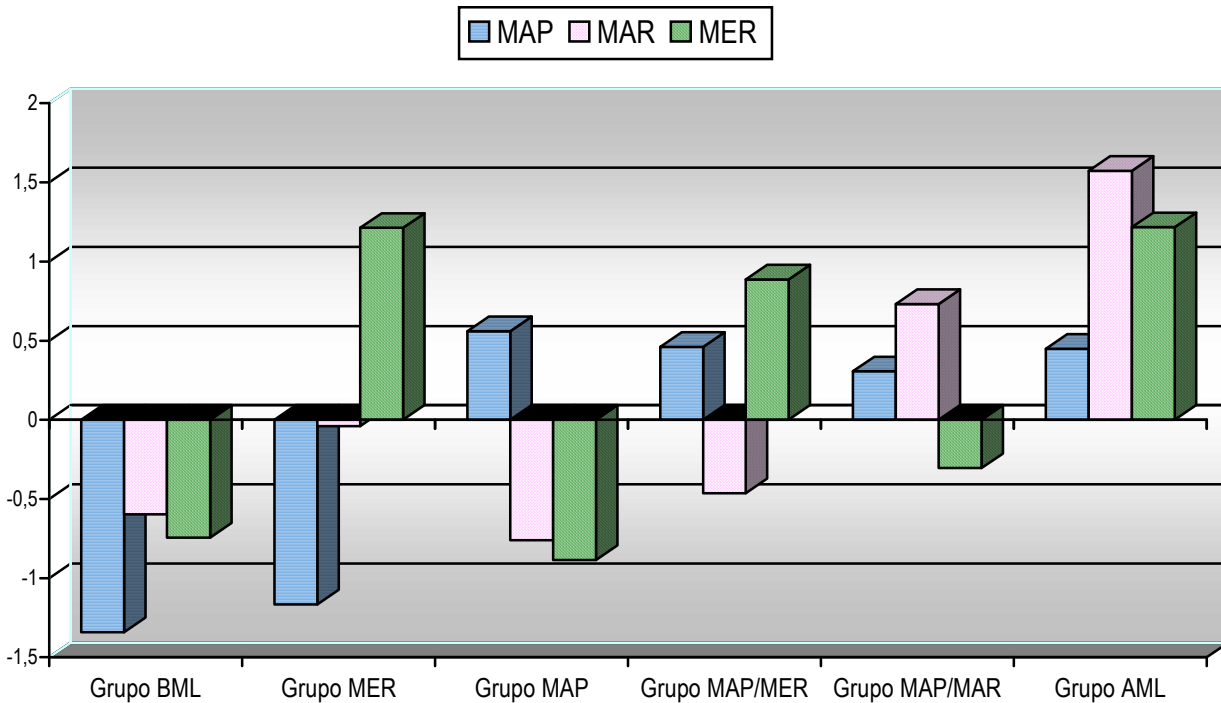
En consonancia con los objetivos planteados en este trabajo describiremos los resultados en dos momentos. En primer lugar, trataremos de identificar y definir los posibles perfiles motivacionales en función de la combinación de metas. Una vez definidos los perfiles y caracterizados en función del sexo y el curso, se analizarán las diferencias en distintas variables afectivo-motivacionales y de logro.

1.- DEFINICIÓN DE LOS PERFILES MOTIVACIONALES

A través del análisis de conglomerados se han identificado seis perfiles motivacionales (véase Figura 6), cada uno de ellos caracterizado por combinaciones divergentes de metas académicas. En algunos de estos perfiles hay un predominio de una única meta mientras que en otros se producen combinaciones con predominios de más de una meta académica.

Un primer grupo, integrado por 305 estudiantes (15,9% de los participantes), está caracterizado por *puntuaciones bajas en todas las metas evaluadas*. Este grupo se ha definido por un perfil con baja motivación de logro (Perfil BML). Este conjunto de sujetos no esgrimiría ni motivos de dominio y aprendizaje, ni razones vinculadas al rendimiento y la imagen para implicarse en su actividad académica. El segundo grupo, formado por 192 estudiantes (10% de los participantes), se caracteriza por un predominio de metas de evitación del rendimiento (Perfil MER). Este grupo se ha definido por un perfil motivacional orientado a *evitar dar una mala imagen ante los demás*.

El tercer grupo, integrado por 457 estudiantes (23,8% de los participantes), se caracteriza por un predominio de metas de aprendizaje (Grupo MAP). Este grupo se ha definido por su implicación en el estudio por *razones de dominio y aprendizaje*.



MAP = metas de aprendizaje, MAR = metas de aproximación al rendimiento, MER = metas de evitación del rendimiento.

Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Figura 6. Representación gráfica de los perfiles motivacionales identificados a través del análisis de conglomerados.

El cuarto grupo, formado por 302 estudiantes (15,7% de los participantes), está caracterizado por un predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento (Grupo MAP/MER). Este grupo se

define como un perfil motivacional *orientado al aprendizaje y a evitar dar una mala imagen* ante los demás. El quinto grupo, integrado por 444 estudiantes (23,1% de los participantes), se caracteriza por un predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento (Grupo MAP/MAR). Este grupo se ha definido por un perfil motivacional *orientado al aprendizaje y el dominio y a conseguir mejores resultados académicos que los demás*. Finalmente, el sexto grupo, formado por 224 estudiantes (11,6% de los participantes) está caracterizado por puntuaciones altas en los tres tipos de metas evaluadas. Este grupo se ha definido por un perfil con *alta motivación de logro* (Grupo AML). Se trataría de estudiantes que podrían simultanear diferentes motivos a la hora de implicarse en la actividad de estudio.

1.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS PERFILES MOTIVACIONALES EN FUNCIÓN DEL SEXO Y EL CURSO

Tal y como puede observarse en la tabla 11 más de un 45% de las mujeres y de los hombres de nuestra muestra se distribuyen entre un perfil con predominio de metas de aprendizaje (MAP) y uno con preferencia por metas de aprendizaje y de aproximación del rendimiento (MAP/MAR); si bien se constata una cierta preferencia entre las mujeres por el perfil MAP.

Las mujeres son porcentualmente más relevantes que los hombres en el perfil MAP y MAP/MER -predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento-, mientras que un porcentaje más elevado de hombres que de mujeres configurarían el perfil de baja motivación (BML) y el grupo MAP/MAR. Los porcentajes de hombres y mujeres son similares para

los perfiles caracterizados por la orientación a metas de evitación del rendimiento (MER) y de alta motivación de logro (AML).

| | Perfil BML | Perfil MER | Perfil MAP | Perfil MAP/MER | Perfil MAP/MAR | Perfil AML |
|---------|------------|------------|------------|----------------|----------------|------------|
| HOMBRES | 21,15 | 11,54 | 18,91 | 8,97 | 27,56 | 11,86 |
| MUJERES | 14,75 | 9,77 | 24,40 | 17,09 | 22,57 | 11,41 |

Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Tabla 11. Porcentajes de distribución de los hombres y de las mujeres entre los perfiles

Por lo que se refiere a la preferencia motivacional por cursos, observamos una importante caída de la adopción del perfil motivacionales MAP en los últimos cursos de las titulaciones así como un incremento relevante de las preferencias por el perfil MAP/MAR en cuarto y quinto cursos (Véase tabla 12).

| CURSO | Perfil BML | Perfil MER | Perfil MAP | Perfil MAP/MER | Perfil MAP/MAR | Perfil AML |
|-----------------|------------|------------|------------|----------------|----------------|------------|
| 1 ^{er} | 14,15 | 10,02 | 25,44 | 17,01 | 20,67 | 12,72 |
| 2 ^o | 15,75 | 10,24 | 21,71 | 16,97 | 24,77 | 10,55 |
| 3 ^{er} | 17,71 | 9,64 | 27,86 | 13,02 | 19,53 | 12,24 |
| 4 ^o | 15,85 | 8,74 | 23,50 | 13,66 | 27,87 | 10,38 |
| 5 ^o | 21,62 | 12,16 | 6,76 | 12,16 | 35,14 | 12,16 |

Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Tabla 12. Porcentajes de distribución de la muestra en los perfiles por curso

El porcentaje de adopción de un perfil BML también podría incrementarse en los últimos cursos de las titulaciones al tiempo que el perfil MAP/MER podría ser más frecuente en los primeros cursos de las titulaciones que en los últimos. Las preferencias por los perfiles MER y AML tenderían a mantenerse relativamente constantes en los diferentes niveles.

1.2. DIFERENCIAS AFECTIVO-MOTIVACIONALES EN FUNCIÓN DE LOS PERFILES

Para conocer la vinculación que podría establecerse entre las variables afectivo-motivacionales y los perfiles definidos explorando el potencial papel modulador del género y el curso en esta relación, se ha optado por realizar un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA). En este análisis se han tomado como variables dependientes los cuatro factores evaluados a través de la escala motivacional del MSLQ –VALOR DE LA TAREA, CREENCIAS DE CONTROL, PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES-, a modo de variables independientes se toman los seis perfiles motivacionales identificados y se incluyen dos covariables, el género y el curso.

Con el análisis multivariado de la varianza (MANCOVA) y tomando en consideración todas las variables dependientes en conjunto, se observa que las diferencias en las variables dependientes entre los perfiles motivacionales son estadísticamente significativas ($\lambda_{Wilks}=.565$; $F=58.855$; $p<.001$; $\eta^2=.133$). Estos datos nos informan de la validez de los perfiles identificados al poder sugerir que en torno al 13% de la variabilidad observada en el conjunto de las variables afectivo-motivacionales estaría explicada por la pertenencia a alguno de estos perfiles. Del mismo modo, se ha encontrado que las covariadas *género* y *curso* estarían relacionadas de forma estadísticamente significativa con las variables afectivo-motivacionales observadas ($\lambda_{Wilks}=.950$; $F=24.571$; $p<.001$; $\eta^2=.050$ y $\lambda_{Wilks}=.981$; $F=9.366$; $p<.001$; $\eta^2=.019$, respectivamente), si bien su potencial explicativo es muy bajo.

Con el análisis MANCOVA para cada una de las variables afectivo-motivacionales por separado, se observa que la influencia poco relevante del género del alumnado se mantiene para todas las variables excepto para la percepción de eficacia (VALOR DE LA TAREA: $F=20.519$; $p<.001$; $\eta^2=.011$, CREENCIAS DE CONTROL: $F=33.175$; $p<.001$; $\eta^2=.017$ y ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES: $F=43.587$; $p<.001$; $\eta^2=.023$). Esta incidencia estadísticamente significativa es también poco relevante en el caso de la covariada curso respecto al valor de la tarea ($F=20.260$; $p<.001$; $\eta^2=.011$) y a la percepción de autoeficacia ($F=18.435$; $p<.001$; $\eta^2=.010$).

Por lo que respecta a las diferencias entre los perfiles en las variables afectivo-motivacionales estudiadas, los resultados indican que hay diferencias significativas en el valor asignado a las tareas ($F=195.939$; $p<.001$; $\eta^2=.341$), creencias de control ($F=4.265$; $p<.010$; $\eta^2=.011$), percepción de autoeficacia ($F=21.662$; $p<.001$; $\eta^2=.054$) y ansiedad ante los exámenes ($F=25.952$; $p<.001$; $\eta^2=.064$) y dichos perfiles muestran capacidad predictiva para todas las variables analizadas (Véase tabla 13).

Según nuestros resultados el valor de la tarea se encontraría explicado de manera relevante por la variable perfil motivacional (en un 34%), mientras que el potencial explicativo sería menos importante en el caso de las creencias de control (un 1.1%), las creencias de autoeficacia (un 5.4%) o la ansiedad ante los exámenes (un 6.4%).

| | Grupo 1 BML [n = 305] | | Grupo 2 MER [n = 192] | | Grupo 3 MAP [n = 457] | | Grupo 4 MAP/MER [n = 302] | | Grupo 5 MAP/MAR [n = 444] | | Grupo 6 AML [n = 224] | | $F_{(5,1890)} / (\eta^2)$ |
|---|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|-----------------------------|-------|---------------------------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | |
| 1 | -1.036 | .048 | -.857 | .941 | .526 | .733 | .406 | .663 | .184 | .796 | .159 | .971 | 195.939*** / (.341) |
| 2 | -.187 | 1.199 | -.058 | 1.140 | .060 | 1.004 | .041 | .889 | .068 | .832 | -.007 | .986 | 4.265** / (.011) |
| 3 | -.278 | 1.006 | -.497 | 1.032 | .0835 | 1.007 | .0218 | .927 | .198 | .877 | .213 | 1.050 | 21.662*** / (.054) |
| 4 | -.203 | 1.054 | .204 | .846 | -.294 | 1.034 | .336 | .999 | -.064 | .884 | .375 | .910 | 25.952*** / (.064) |

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

1 = valor de la tarea, 2 = creencias de control, 3 = creencias de autoeficacia, 4 = ansiedad ante los exámenes, Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

η^2 = Tamaño del efecto.

Todas las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé):

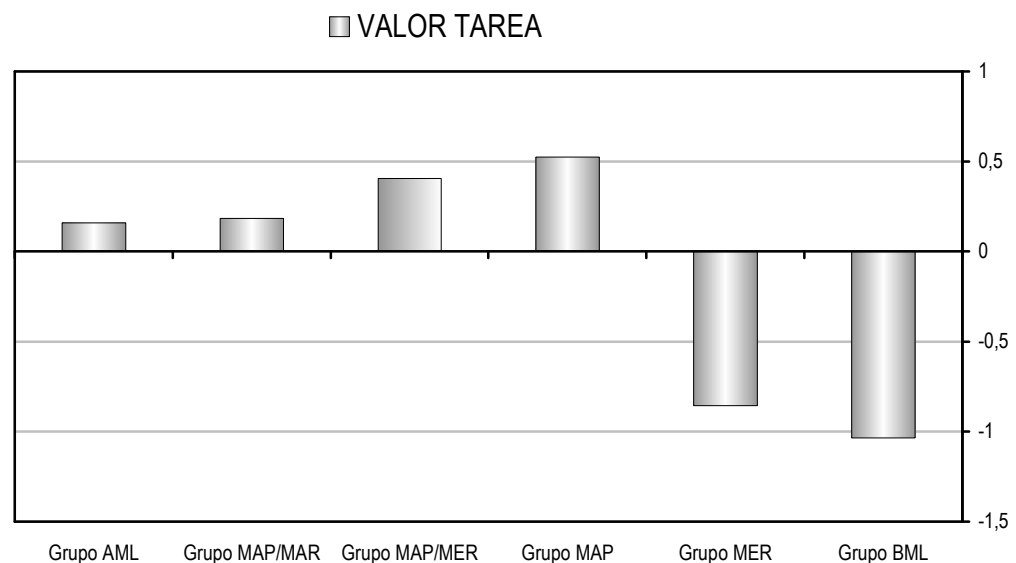
- 1: 1-2, 3-4, 5-6;
- 2: 1-2, 1-4, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6;
- 3: 1-2, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6
- 4: 1-3, 1-5, 2-4, 2-5, 2-6, 4-6.

Tabla 13. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los grupos en las variables afectivo-motivacionales estudiadas

Una vez observados los análisis MANCOVA y desestimado el papel de las covariadas género y curso, se procedió a precisar la relación de los perfiles con cada una de las variables afectivo-motivacionales, mediante análisis de varianza univariante (ANOVA) para cada una de éstas. En la tabla 13 se resumen los descriptivos correspondientes a estos análisis.

1. 2.1. VALOR ASIGNADO A LAS TAREAS ACADÉMICAS

Los resultados estadísticos del ANOVA realizado indican que existen importantes diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles respecto al valor asignado a la actividad académica. Tal y como puede observarse en la figura 7, al contrario de lo que ocurre con los perfiles BML y MER, los cuatro perfiles en los que está presente la orientación a metas de aprendizaje (MAP, MAP/MER, MAP/MAR y AML) consideran los contenidos académicos interesantes, importantes y útiles para la formación.



Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Valor Tarea: 1-2, 3-4, 5-6;

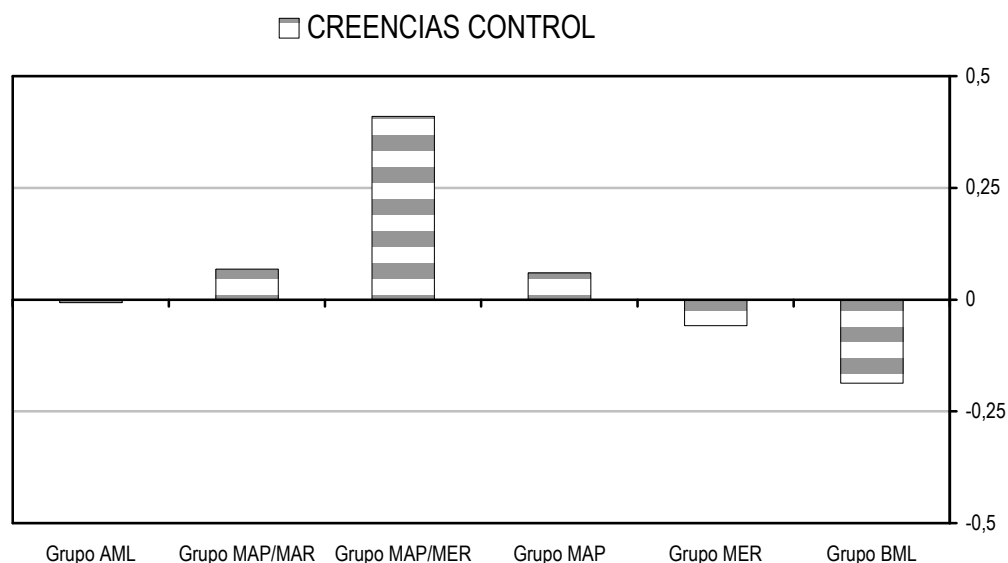
Figura 7. Diferencias en Valor de la tarea entre los grupos.

Al tiempo, el perfil caracterizado por una exclusiva orientación al aprendizaje mostraría además niveles significativamente más altos en el valor e importancia asignada a las asignaturas que los grupos que combinan esta orientación con metas de aproximación al rendimiento (MAP/MAR y AML).

1.2.2. CREENCIAS DE CONTROL

Los resultados estadísticos del ANOVA realizado indican que existen importantes diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles respecto a las creencias de control (véase tabla 13).

Tal y como queda reflejado en la figura 8 los estudiantes MAP, MAP/MER, MAP/MAR y AML, tienden, en mayor medida que los estudiantes de los grupos BML y MER, a reconocer que el aprendizaje y la comprensión de las materias están vinculados al esfuerzo y a un adecuado estudio.



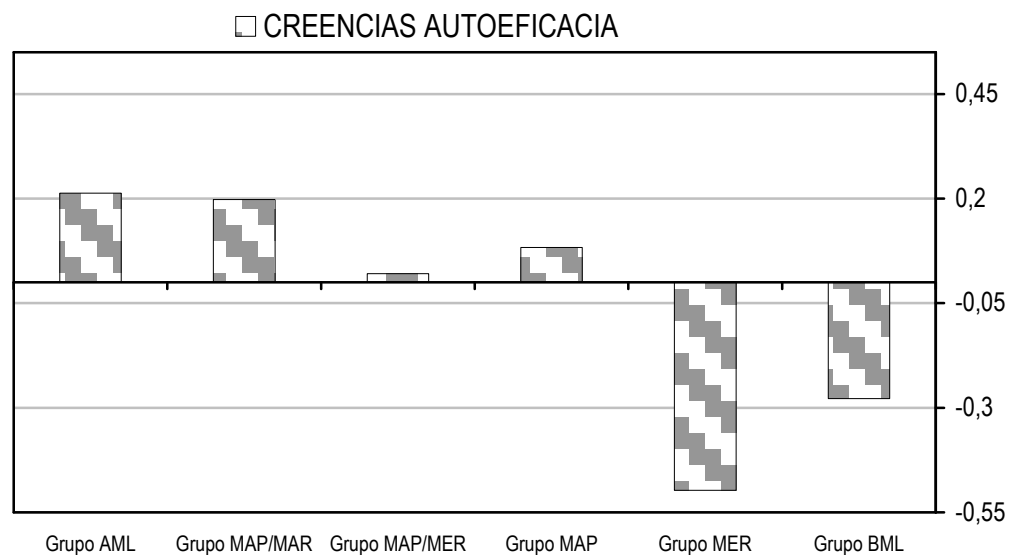
Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Creen. Control: 1-2, 1-4, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6;

Figura 8. Diferencias en Creencias de Control entre Grupos Motivacionales

1.2.3. PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA

Tal y como refleja la tabla 13, los resultados estadísticos del ANOVA también sugiere la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles respecto a la percepción de autoeficacia académica (véase tabla 13).



Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Creen. Autoefic: 1-2, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6

Figura 9. Diferencias en Creencias de Autoeficacia entre Grupos Motivacionales

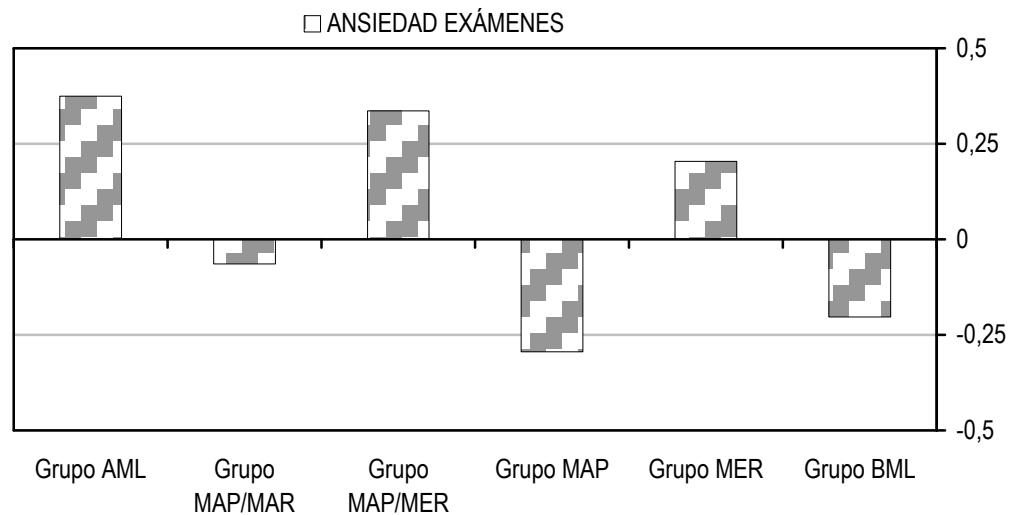
Tal y como puede visualizarse en el gráfico la confianza en la capacidad de uno para aprender lo que se le enseña en clase, hacer bien los trabajos y exámenes y obtener buenas notas es significamente más alta en los grupos

con un perfil motivación caracterizado por metas de aprendizaje y metas de aproximación al rendimiento (MAP, MAP/MAR y AML). Estas creencias se mantienen elevadas en el caso de la combinación de razones de dominio y evitación del rendimiento (MAP/MER), si bien las diferencias alcanzan significatividad respecto al grupo caracterizado por una orientación a metas de aprendizaje combinadas con metas de aproximación al rendimiento (MAP/MAR). Esta vinculación negativa entre la percepción de autoeficacia y las metas de evitación del rendimiento queda patente observando como, a pesar de no alcanzar diferencias significativas respecto al perfil BML, los integrantes del grupo MER son los más pesimistas respecto a la posibilidad de alcanzar buenas notas, entender los contenidos y dominar las asignaturas.

1.2.4. ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

Los resultados estadísticos del ANOVA realizado también sugieren la existencia de importantes diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles respecto a la ansiedad frente a los exámenes (véase tabla 13).

Tal y como puede observarse en el gráfico siguiente, los estudiantes con un orientación a metas de aprendizaje (perfil MAP) y aquellos orientados a metas de aprendizaje combinadas con la regulación de aproximación de las metas de rendimiento (Perfil MAP/MAR) son, junto a los estudiantes con una baja motivación (Perfil BML), los que menos parecen preocuparse mientras están haciendo los exámenes (véase figura 10).



Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas excepto entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Ansied. Exámenes: 1-3, 1-5, 2-4, 2-5, 2-6, 4-6.

*Figura 10. Diferencias en **Ansiedad ante los exámenes** entre Grupos Motivacionales*

Mientras que aquellos perfiles donde es elevada la evitación del rendimiento, en exclusiva (Perfil MER) o combinado con otras orientaciones (Perfil MAP/MER y Perfil AML), podría ser más frecuente recordar constantemente las preguntas que no se saben, pensar en que los otros lo harán mejor o sobre las consecuencias que tendrá suspender y acabar sintiéndose nervioso o ansioso cuando se hacen exámenes.

1.2.5.- INCIDENCIA DE LAS METAS ACADÉMICAS EN EL VALOR ASIGNADO A LA TAREA, LAS CREENCIAS DE CONTROL, LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA Y LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES

Con el objeto de comprobar la incidencia de la orientación a metas sobre la *percepción de valor, las creencias de control, percepción de autoeficacia y ansiedad antes los exámenes* se llevarón a cabo cuatro análisis de regresión múltiple por pasos considerando estas variables como variables dependientes o criterio, y tomando en todos los casos como variables predictoras, las metas de logro definidas a partir del cuestionario *Cuestionario de Metas Académicas* propuesto por Skaalvik (1997).

Además de observar el grado de asociación entre las variables (coeficientes de regresión Beta), tal y como puede apreciarse en la tabla 14, se aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas con las variables afectivo-motivacionales consideradas, 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 variables afectivo-motivacionales explicada por cada una de las metas académicas consideradas (cambio en R^2).

Concretamente, en la explicación del *valor asignado a la tarea* entran en el análisis de regresión como variables predictoras la implicación en estudio por razones de *aprendizaje y las metas de aproximación al*

rendimiento, dando cuenta conjuntamente del 55,5% de la varianza del criterio

($R^2_{\text{corregida}}=.555$).

| MODELO | R | R ² | R ² _{ajustada} | Cambio en R ² |
|-----------------------------------|------|----------------|------------------------------------|--------------------------|
| VALOR ASIGNADO A LA TAREA | | | | |
| Modelo 1 | .737 | .543 | .543 | .543 |
| Modelo 2 | .745 | .555 | .555 | .012 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |
| <i>Modelo 2: MAP, MAR</i> | | | | |
| CREENCIAS DE CONTROL | | | | |
| Modelo 1 | .154 | .024 | .023 | .024 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |
| PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA | | | | |
| Modelo 1 | .253 | .064 | .064 | .064 |
| Modelo 2 | .284 | .081 | .080 | .016 |
| Modelo 3 | .302 | .091 | .090 | .010 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |
| <i>Modelo 2: MAP, MAR</i> | | | | |
| <i>Modelo 3: MAP, MAR, MER</i> | | | | |
| ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES | | | | |
| Modelo 1 | .312 | .098 | .097 | .098 |
| Modelo 2 | .319 | .102 | .101 | .004 |
| <i>Modelo 1: MER</i> | | | | |
| <i>Modelo 2: MER, MAP</i> | | | | |

MAP = metas de aprendizaje, MAR = metas de aproximación al rendimiento, MER = metas de evitación del rendimiento.

Tabla 14. 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).

Tal y como puede apreciarse en la tabla 14, las metas de aprendizaje sería la variable que más predeciría el valor asignado a la tarea (cambio en

$R^2=.543$) mientras que la incidencia de las metas de aproximación al rendimiento sería mucho menos relevante (cambio en $R^2=.012$). Las metas de aprendizaje explicarían positivamente el valor asignado a la tarea ($\beta=.737$; $t=47.822$; $p=000$) mientras que las metas de aproximación al rendimiento lo harían negativamente ($\beta=-.110$; $t=-7.163$; $p=000$).

Los resultados obtenidos en este análisis de regresión redundan en la vinculación diferencial establecida antes para el valor asignado a las tareas entre los perfiles motivacionales caracterizados por niveles importantes de orientación a metas de aprendizaje (MAP, MAP/MER, MAP/MAR y AML) y aquellos con bajas tasas de preferencia por este tipo de metas (BML y MER) (Véase pag. 143). Es más, nos permiten incluso volver a interpretar las diferencias encontradas para la variable valor de la tarea entre el perfil caracterizado por una exclusiva orientación al aprendizaje (MAP) y otros grupos que combinan esta orientación con metas de aproximación al rendimiento (MAP/MAR y AML) (Véase pag. 144).

El modelo correspondiente al último paso indica que las *creencias de control* vendrían explicadas únicamente por las metas de aprendizaje (véase tabla 14). Si bien el porcentaje de explicación de la varianza del criterio en este caso es bajo ($R^2_{\text{corregida}}=.023$), la orientación a metas de aprendizaje mantendrán una relación positiva con las creencias de control ($\beta=.154$; $t=6.851$; $p=000$).

El análisis de estos resultados nos ayudan también a sostener las diferencias encontradas antes (véase pag. 145) en cuanto al control percibido entre los grupos con altas tasas de adopción de metas de aprendizaje (MAP, MAP/MER, MAP/MAR y AML) y aquellos grupos caracterizados por una baja preferencia por metas de aprendizaje (BML y MER).

En la explicación de la *autoeficacia percibida*, el modelo correspondiente al último paso indica que ésta, con un porcentaje de explicación conjunto de la varianza ligeramente inferior al 10% ($R^2_{\text{corregida}}=.090$), vendría explicada conjuntamente por la adopción de *metas de aprendizaje*, de *aproximación al rendimiento* y de *evitación del rendimiento* (véase tabla 14). La variable más predictiva de la percepción de autoeficacia sería la orientación a metas de aprendizaje (cambio en $R^2=.064$), mientras el potencial explicativo de las metas de rendimiento, tanto en su regulación de aproximación como de evitación sería menos importante (cambio en $R^2=.016$ y cambio en $R^2=.010$, respectivamente).

Las relaciones de la orientación a metas de aprendizaje y de las metas de aproximación al rendimiento con la percepción de eficacia serían positivas ($\beta=.229$; $t=10.383$; $p=000$ y $\beta=.163$; $t=7.032$; $p=000$, respectivamente); mientras que la relación entre ésta y las metas de evitación del rendimiento tendría signo negativo ($\beta=-.107$; $t=-4.701$; $p=000$).

El análisis de este modelo de regresión sugiere que efectivamente, tal y como se recogía antes, la confianza en la capacidad de uno para aprender

puede ser más alta en los grupos con un perfil motivación caracterizado por metas de aprendizaje y metas de aproximación al rendimiento (MAP, MAP/MAR y AML). Estos datos sostienen también la vinculación negativa entre la percepción de autoeficacia y las metas de evitación del rendimiento (Véase pag. 146-147).

En la explicación de la *ansiedad ante a los exámenes* entran en el análisis de regresión como variables predictoras las metas de evitación del rendimiento y las metas de aprendizaje dando cuenta conjuntamente del 10% de la varianza del criterio ($R^2_{\text{corregida}}=.101$). Tal y como puede apreciarse en la tabla 14, la adopción de metas de evitación del rendimiento predeciría la ansiedad ante los exámenes de un modo más importante que las metas de aprendizaje (cambio en $R^2=.098$ y cambio en $R^2=.004$, respectivamente). Si bien con coeficientes diferentes, tanto las metas de rendimiento en su regulación de evitación como las metas de aprendizaje mantendrían una relación positiva con la ansiedad ante los exámenes ($\beta=.311$; $t=14.390$; $p=000$ y $\beta=.066$; $t=3.036$; $p=002$, respectivamente).

Nuevamente encontramos resultados que sugieren tasas de ansiedad ante los exámenes más elevadas entre aquellos perfiles donde es elevada la evitación del rendimiento, en exclusiva (Perfil MER) o combinado con otras orientaciones motivacionales (Perfil MAP/MER y Perfil AML) (Véase pag. 147-148).

1.3.- DIFERENCIAS EN VARIABLES DE LOGRO EN FUNCIÓN DE LOS PERFILES

Al igual que para las variables afectivo-motivacionales, para conocer la vinculación que podría establecerse entre las variables de logro y los perfiles definidos explorando el potencial papel modulador del género y el curso en esta relación, se ha optado por realizar un análisis multivariado de la covarianza (MANCOVA). En este análisis se han tomado como variables dependientes el *rendimiento actual* y *rendimiento futuro* autoinformado por el propio estudiante, el *nivel percibido de conocimientos* en la materia y la *satisfacción con el docente y su enseñanza*, a modo de variable independiente se toman los perfiles motivacionales identificados y se incluyen dos covariables, el género y el curso.

Con el análisis multivariado de la varianza (MANCOVA) y tomando en consideración todas las variables dependientes en conjunto, se observa que las diferencias en las variables dependientes entre los perfiles motivacionales son estadísticamente significativas ($\lambda_{Wilks}=.796$; $F=18.744$; $p<.001$; $\eta^2=.055$). Estos datos nos permiten sugerir que en torno al 5% de la variabilidad observada en el conjunto de las variables de logro consideradas estaría explicada por la pertenencia a alguno de estos perfiles. Del mismo modo se ha encontrado que las covariadas género y curso, estarían relacionadas significativamente, si bien de un modo poco relevante, con las variables de logro observadas ($\lambda_{Wilks}=.984$; $F=6.373$; $p<.001$; $\eta^2=.016$ y $\lambda_{Wilks}=.964$; $F=15.030$; $p<.001$; $\eta^2=.036$, respectivamente).

El estudio de estas covariadas, con el análisis MANCOVA con cada una de las variables de logro por separado, nos permite observar que la influencia estadísticamente significativa, si bien poco importante, del *género* del alumnado se mantiene únicamente para la variable rendimiento actual ($F=15.245$; $p<.010$; $\eta^2=.009$) y rendimiento final esperado ($F=3.951$; $p<.050$; $\eta^2=.002$) mientras que la influencia de la covariada *curso* se mantiene para todas las variables (rendimiento actual: $F=16.305$; $p<.001$; $\eta^2=.010$, rendimiento esperado: $F=31.805$; $p<.001$; $\eta^2=.020$ y nivel de conocimientos: $F=32.190$; $p<.001$; $\eta^2=.020$) excepto para la satisfacción con el profesor y su docencia.

En cuanto a las diferencias entre los perfiles en las variables de logro estudiadas, los resultados indican que hay diferencias significativas en cuanto a la satisfacción con el profesor y la docencia ($F=56.288$; $p<.001$; $\eta^2=.150$), el nivel de conocimientos percibido ($F=46.420$; $p<.001$; $\eta^2=.127$) y la calificación esperada ($F=20.134$; $p<.001$; $\eta^2=.059$) y menos importantes respecto al rendimiento actual autoinformado ($F=4.524$; $p<.001$; $\eta^2=.014$) (Véase tabla 15). De hecho, mientras que el rendimiento autoinformado se encontraría explicado por la variable “perfil motivacional” en poco más del 1% y la calificación que se espera obtener se aproximaría estaría en torno al 5%, el nivel percibido de conocimientos de la materia se explicaría en función de este factor en más de un 12% y en más de un 15% en el caso de la satisfacción con el docente y su labor.

| | Grupo 1 BML [n = 305] | | Grupo 2 MER [n = 192] | | Grupo 3 MAP [n = 457] | | Grupo 4 MAP/MER [n = 302] | | Grupo 5 MAP/MAR [n = 444] | | Grupo 6 AML [n = 224] | | $F_{(5,1890)} /$ (η^2) |
|---|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------|-----------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|-------|-----------------------------|------|--------------------------------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | |
| 1 | 3.640 | .635 | 3.564 | .604 | 3.695 | .558 | 3.738 | .570 | 3.761 | .603 | 3.820 | .525 | 4.524*** / (.014) |
| 2 | 2.253 | .720 | 2.116 | .713 | 2.487 | .684 | 2.469 | .698 | 2.664 | .732 | 2.650 | .788 | 20.134*** / (.059) |
| 3 | 2.808 | .915 | 2.720 | .812 | 3.349 | .704 | 3.269 | .672 | 3.454 | .665 | 3.529 | .761 | 46.420*** / (.127) |
| 4 | 2.703 | 1.146 | 2.837 | 1.075 | 3.782 | .933 | 3.698 | .978 | 3.724 | 1.007 | 3.613 | .996 | 56.288*** / (.150) |

*** $p < .001$

1 = Rendimiento actual, 2 = Expectativas de Rendimiento, 3 = Nivel de conocimientos, 4 = Satisfacción con el profesor

Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

η^2 = Tamaño del efecto.

Todas las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé):

1: 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6;

2: 1-2, 1-4, 3-4, 3-5, 3-6, 4-6, 5-6;

3: 1-2, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 5-6;

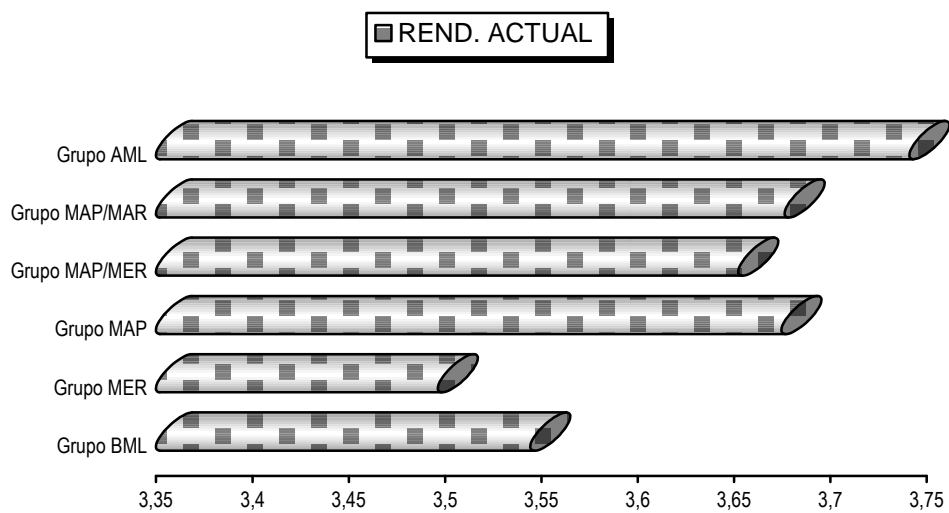
4: 1-2, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6;

Tabla 15. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles en las variables de logro estudiadas

Una vez desestimado el papel de las covariadas género y curso, se procedió a precisar la relación de los perfiles con cada una de las cuatro variables de logro, mediante análisis de varianza univariante (ANOVA) para cada una de éstas. En la tabla 15 se resumen los descriptivos correspondientes a estos análisis.

1.3.1. RENDIMIENTO ACTUAL Y RENDIMIENTO ESPERADO

Los resultados estadísticos del ANOVA realizado indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles respecto al rendimiento actual autoinformado ($F=4.524$; $p<.001$; $\eta^2=.014$) y a la calificación que se espera obtener en la materia ($F=20.134$; $p<.001$; $\eta^2=.059$).



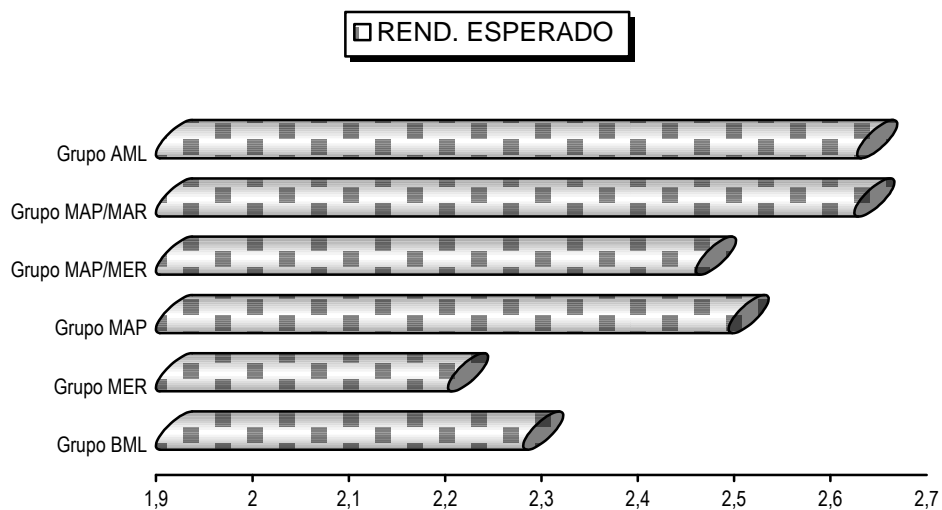
Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Rend. Actual: 1-6, 2-6

Figura 11. Diferencias en Rendimiento Actual entre Grupos Motivacionales

Concretamente, se han encontrado diferencias significativas en el rendimiento actual autoinformado entre el perfil de alta motivación de logro (AML) y los perfiles MER y BML (véase figura 11). Los estudiantes con un

perfil caracterizado por la evitación del rendimiento (Perfil MER) y los estudiantes con baja motivación (Perfil BML) son los que dicen tener el rendimiento más bajo de los seis grupos y sus diferencias alcanzan significatividad respecto a los estudiantes con un perfil AML, que parecen ser los estudiantes que nos informan de más altas calificaciones.



Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Expect. Rend.: 1-3,1-5, 1-6, 2-3, 2-4, 2-5, 2-6, 4-5

Figura 12. Diferencias en Rendimiento Esperado entre Grupos Motivacionales

Frente a los grupos que adoptan algún nivel de metas de aprendizaje (MAP, MAP/MER; MAP/MAR; AML), son poco optimistas respecto a sus calificaciones futuras los estudiantes que integran el perfil MER y aquellos que no parecen utilizar ninguna de las razones de logro abordadas en este trabajo

(BML), si bien en este caso las diferencias no llegan a ser significativas respecto al grupo que combina una orientación a metas de aprendizaje con la evitación del rendimiento (MAP/MER) (Véase Figura 12)

1.3.2.- INCIDENCIA DE LAS METAS DE LOGRO SOBRE EL RENDIMIENTO ACTUAL Y EL RENDIMIENTO ESPERADO

Con el objeto de comprobar la incidencia de la orientación a metas sobre el *rendimiento actual y esperado* se llevaron a cabo dos análisis de regresión múltiple por pasos considerando estas variables como variables dependientes o criterio, y tomando en ambos casos como variables predictoras, las metas de logro definidas a partir del cuestionario *Cuestionario de Metas Académicas* propuesto por Skaalvik (1997).

Además de observar el grado de asociación entre las variables (coeficientes de regresión Beta), tal y como puede apreciarse en la tabla 16 se aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas las variables de logro consideradas, 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 variables motivacionales consideradas explicada por cada una de las metas (cambio en R^2).

En la explicación del *rendimiento actual* entran en el análisis de regresión como variables predictoras las metas de *aprendizaje*, las metas de *aproximación al rendimiento* y las metas de *evitación del rendimiento*, si

bien dando cuenta conjuntamente de un porcentaje ínfimo de varianza ($R^2_{\text{corregida}}=.015$). Tal y como puede apreciarse en la tabla 16, las metas de aprendizaje sería la variable que mejor predeciría el rendimiento actual ($\text{cambio en } R^2=.012$) mientras que la incidencia de las metas de aproximación al rendimiento y de evitación del rendimiento serían mucho menos relevantes ($\text{cambio en } R^2=.003$ y $\text{cambio en } R^2=.002$, respectivamente).

| MODELO | R | R^2 | R^2_{ajustada} | Cambio en R^2 |
|--------------------------------|------|-------|-------------------------|-----------------|
| RENDIMIENTO ACTUAL | | | | |
| Modelo 1 | .109 | .012 | .011 | .012 |
| Modelo 2 | .121 | .015 | .014 | .003 |
| Modelo 3 | .130 | .017 | .015 | .002 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |
| <i>Modelo 2: MAP, MAR</i> | | | | |
| <i>Modelo 3: MAP, MAR, MER</i> | | | | |
| RENDIMIENTO ESPERADO | | | | |
| Modelo 1 | .220 | .048 | .048 | .048 |
| Modelo 2 | .275 | .076 | .074 | .027 |
| Modelo 3 | .294 | .086 | .085 | .011 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |
| <i>Modelo 2: MAP, MAR</i> | | | | |
| <i>Modelo 3: MAP, MAR, MER</i> | | | | |

MAP = metas de aprendizaje, MAR = metas de aproximación al rendimiento, MER = metas de evitación del rendimiento.

Tabla 16. 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 ($\text{cambio en } R^2$) del *rendimiento actual* y el *rendimiento esperado*

Tanto las metas de aprendizaje como las metas de aproximación al rendimiento explicarían positivamente el rendimiento actual ($\beta=.099$; $t=4.291$; $p=000$ y $\beta=.068$; $t=2.835$; $p=005$, respectivamente) mientras que las metas de evitación del rendimiento lo harían negativamente ($\beta=-.049$; $t=-2.055$; $p=.040$). Los resultados obtenidos en este análisis de regresión pueden ayudarnos a interpretar el hecho de que sean los perfiles caracterizados por su evitación del rendimiento (MER) y aquellos con una baja preferencia tanto por metas de aprendizaje como por metas de aproximación al rendimiento (BML) los que dicen tener el rendimiento más bajo de los seis grupos (Véase pag. 157-158).

El modelo correspondiente al último paso indica que *el rendimiento final esperado* vendrían explicado por las metas de aprendizaje, las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación del rendimiento (véase tabla 16) con un porcentaje de explicación de la varianza del criterio superior al 8% ($R^2_{\text{corregida}}=.085$). Tanto la orientación a metas de aprendizaje como las metas de aproximación al rendimiento mantendrían una relación positiva con la nota final esperada en la materia ($\beta=.186$; $t=7.724$; $p=000$, y $\beta=.203$; $t=7.998$; $p=000$, respectivamente), mientras que la orientación a metas de evitación del rendimiento explicaría negativamente el rendimiento esperado ($\beta=-.110$; $t=-4.388$; $p=000$).

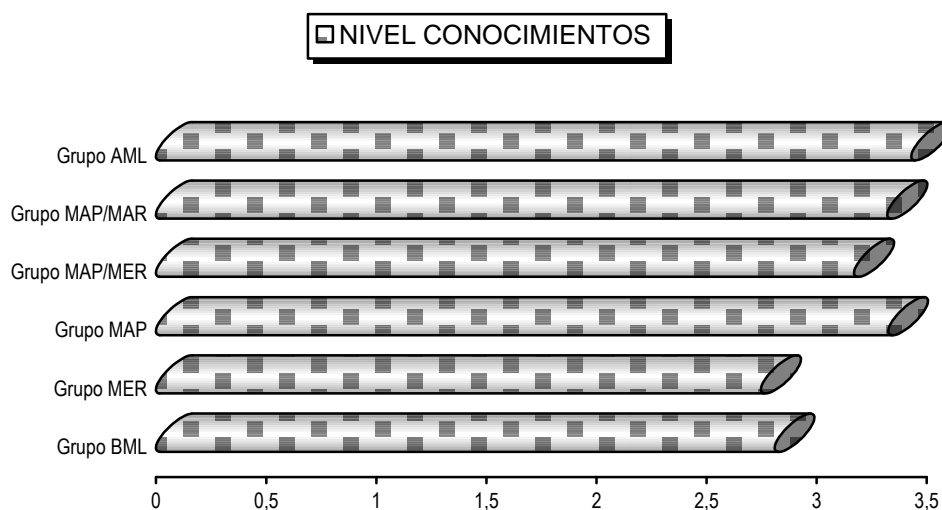
El análisis de estos resultados nos ayudan también a sostener las diferencias encontradas antes (véase pag. 158-159) en cuanto al rendimiento futuro entre los grupos con altas tasas de adopción de metas de aprendizaje y

metas de rendimiento (MAP, MAP/MAR y AML) y aquellos grupos caracterizados por una baja preferencia por metas de aprendizaje y rendimiento (BML) o grupos con orientación a metas de evitación del rendimiento (MAP/MER y MER).

1.3.3.- NIVEL PERCIBIDO DE CONOCIMIENTOS Y SATISFACCIÓN CON EL PROFESOR Y LA DOCENCIA

Los resultados estadísticos del ANOVA realizado indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles respecto al nivel autoinformado de conocimientos de la materia ($F=46.420$; $p<.001$; $\eta^2=.127$) y de satisfacción con el profesor y su labor docente ($F=56.288$; $p<.001$; $\eta^2=.150$).

Tal y como se refleja en la gráfica 13 los grupos BML y MER son los que informan de un mayor desconocimiento de los contenidos de las materias siendo sus diferencias significativas respecto a los demás perfiles. Nuevamente son los grupos que integran una orientación a metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento (MAP, MAP/MAR y AML) los que reconocen los niveles más altos de conocimientos de las materias. El perfil que combina la orientación al aprendizaje con la evitación del rendimiento estima un nivel de conocimientos significativamente más bajo que el grupo AML.

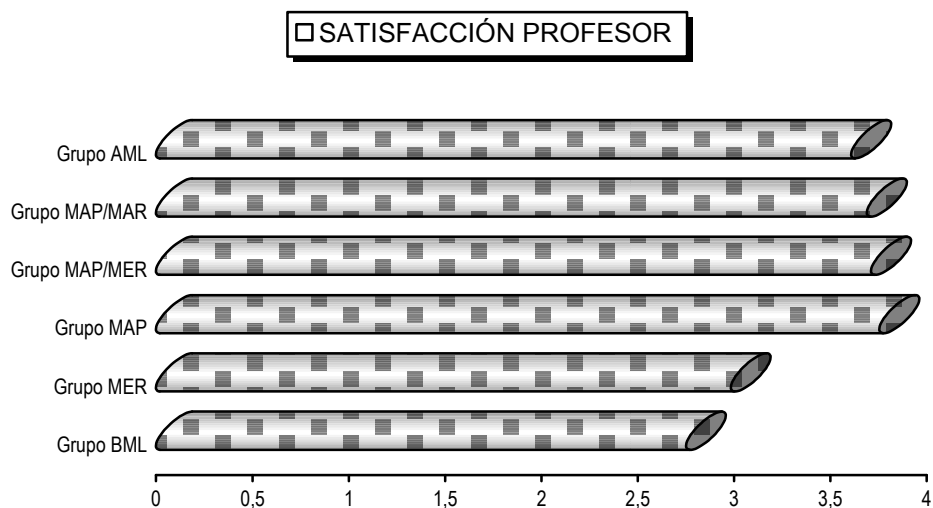


Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Nivel Conocim.: 1-2, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 5-6;

Figura 13. Diferencias en Nivel de Conocimientos entre Grupos Motivacionales

La satisfacción con el docente y su labor se asociaría nuevamente a los perfiles motivacionales con una orientación a metas de aprendizaje y metas de rendimiento, en su regulación tanto aproximación como de evitación, (MAP, MAP/MER, MAP/MAR y AML). A este respecto, los perfiles significativamente menos satisfechos con el profesor y la enseñanza de las materias son el BML y el MER (Véase Figura 14).



Grupo BML: Baja motivación de logro; Grupo MER: Predominio de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP: Predominio de metas de aprendizaje; Grupo MAP/MER: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de evitación del rendimiento; Grupo MAP/MAR: Predominio de metas de aprendizaje y de metas de aproximación al rendimiento; Grupo AML: Alta motivación de logro.

Las diferencias son estadísticamente significativas *excepto* entre los siguientes grupos (prueba de Scheffé): Satisf. Prof.: 1-2, 3-4, 3-5, 3-6, 4-5, 4-6, 5-6;

Figura 14. Diferencias en Satisfacción con el Profesor entre Grupos Motivacionales

1.3.4.- INCIDENCIA DE LAS METAS ACADÉMICAS SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTOS Y LA SATISFACCIÓN CON EL PROFESOR Y SU DOCENCIA

Con el objeto de comprobar la incidencia de la orientación a metas sobre el *el nivel de conocimientos informado y la satisfacción con el docente y su labor* se llevarón a cabo dos análisis de regresión múltiple por pasos considerando estas variables como variables dependientes o criterio, y tomando en todos los casos como variables predictoras, las metas de logro

definidas a partir del cuestionario *Cuestionario de Metas Académicas* propuesto por Skaalvik (1997).

En la tabla 17 se aporta información sobre las variables del conjunto de predictores que se muestran significativamente relacionadas las variables de logro consideradas, 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 variables asociadas al logro explicada por cada una de las metas académicas incluidas (cambio en R^2).

| MODELO | R | R ² | R ² ajustada | Cambio en R ² |
|------------------------------------|------|----------------|-------------------------|--------------------------|
| NIVEL DE CONOCIMIENTOS | | | | |
| Modelo 1 | .382 | .146 | .145 | .146 |
| Modelo 2 | .398 | .158 | .157 | .012 |
| Modelo 3 | .406 | .165 | .164 | .007 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |
| <i>Modelo 2: MAP, MAR</i> | | | | |
| <i>Modelo 3: MAP, MAR, MER</i> | | | | |
| SATISFACCIÓN CON EL DOCENTE | | | | |
| Modelo 1 | .474 | .225 | .224 | .225 |
| <i>Modelo 1: MAP</i> | | | | |

MAP = metas de aprendizaje, MAR = metas de aproximación al rendimiento, MER = metas de evitación del rendimiento.

Tabla 17. 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) del nivel de conocimientos y de la satisfacción con el docente

En la explicación del *nivel de conocimientos* entran en el análisis de regresión como variables predictoras la implicación en el estudio por razones de *aprendizaje*, de *aproximación al rendimiento* y de *evitación del rendimiento* dando cuenta conjuntamente de un 16.4% de varianza ($R^2_{\text{corregida}}=.164$).

Tal y como puede apreciarse en la tabla 17, las metas de aprendizaje sería la variable que más predecirían el nivel de conocimientos estimado por el alumno (cambio en $R^2=.146$) mientras que la incidencia de las metas de aproximación al rendimiento y de evitación del rendimiento sería mucho menos relevante (cambio en $R^2=.012$ y cambio en $R^2=.007$, respectivamente). Tanto las metas de aprendizaje como las metas de aproximación al rendimiento explicarían positivamente el nivel de conocimientos de la materia informado por el estudiante ($\beta=.362$; $t=16.816$; $p=000$ y $\beta=.139$; $t=6.149$; $p=000$, respectivamente) mientras que las metas de evitación del rendimiento lo harían negativamente ($\beta=-.089$; $t=-3.984$; $p=.000$).

Los resultados obtenidos en este análisis de regresión pueden ayudarnos a interpretar el hecho de que sean los perfiles caracterizados por una baja preferencia por metas de aprendizaje y de aproximación al rendimiento (BML) y aquellos con una adopción preferente de metas de evitación del rendimiento (MER) los que informan de un mayor desconocimiento de los contenidos. Asimismo, estos resultados nos permiten volver a argumentar que el grupo que combina metas de aprendizaje y evitación del rendimiento (MAP/MER) reconocerá niveles más bajos de

conocimientos sobre la materia que los grupos con preferencia por metas de aprendizaje y/o aproximación al rendimiento (véase pag. 162-163).

El modelo correspondiente al último paso indica que la *satisfacción con el profesor y su docencia* vendría explicada únicamente por las metas de aprendizaje (véase tabla 17). Con un porcentaje de explicación de la varianza del criterio que en este caso supera el 20% ($R^2_{\text{corregida}}=.224$), la orientación a metas de aprendizaje mantendrán una relación positiva con la satisfacción informada con el profesor y su labor docente ($\beta=.474$; $t=23.238$; $p=000$).

El análisis de este modelo de regresión nos permite completar la interpretación realizada antes (véase pag. 163) en el sentido de que son los perfiles motivacionales donde se observa preferencia por metas de metas de aprendizaje (MAP, MAP/MER, MAP/MAR y AML) los que informan de mayor satisfacción con la labor docente y los perfiles significativamente menos satisfechos con el profesor y la enseñanza de las materias son aquellos en los que esta preferencia es baja (BML y MER).

**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, analizaremos la caracterización de la muestra en función del perfil de metas adoptado y daremos cuenta de los más relevantes resultados descriptivos en torno al género y curso de los estudiantes. Seguidamente, abordaremos conjuntamente las diferencias afectivo-motivacionales entre los perfiles y las aportaciones derivadas de los análisis de regresión llevados a cabo. A continuación, se discutirán las diferencias entre clusters y las relaciones relativas a las variables de logro. Finalizaremos dedicando un espacio a discutir algunas de las implicaciones para la investigación futura y la intervención educativa y tomaremos en consideración las limitaciones de este trabajo de investigación.

Este trabajo nos ha permitido caracterizar tres grupos de estudiantes que se comprometen en el estudio por razones de dominio y aprendizaje. Concretamente, casi un 24% de los estudiantes de nuestra muestra optan por este tipo de razones de un modo exclusivo (Perfil MAP), un 23% por combinar este tipo de razones con metas de aproximación al rendimiento (Perfil MAP/MAR) y más de un 15% de los participantes adoptan una combinación de metas de aprendizaje y de evitación del rendimiento (Perfil MAP/MER).

Otro 15% de estudiantes muestran una baja adopción en las tres metas de logro contempladas en este trabajo (Perfil BML), al tiempo que poco más del 11% se caracterizaría por altas puntuaciones en los tres tipos de metas

(Perfil AML). Finalmente, otro 10% de la muestra se caracterizaría por su implicación en el estudio derivada de la adopción de metas de evitación del rendimiento (Perfil MER).

Tomando en consideración los resultados obtenidos en relación al género, los hombres serían más proclives que las mujeres a implicarse en el estudio por una combinación de razones de aprendizaje y aproximación al rendimiento (Perfil MAP/MAR) y podrían mostrar también, en mayor medida que las mujeres, un perfil de baja motivación de logro en el contexto académico (BML). Mientras, las mujeres se inclinarían por adoptar exclusivamente razones de aprendizaje (Perfil MAP) para implicarse en el estudio y será también más probable que sean mujeres las que opten por perfiles que combinan esta orientación al aprendizaje con metas de evitación del rendimiento (Perfil MAP/MER).

El análisis de nuestros resultados nos permite sugerir, por otra parte, que en los últimos cursos de las titulaciones los alumnos estarán menos motivados por razones de aprendizaje (Perfil MAP) y son más proclives a adoptar, o bien, perfiles compuestos donde se combina la orientación de aprendizaje y la aproximación al rendimiento (Perfil MAP/MAR), o bien, perfiles vinculados a la baja motivación de logro (Perfil BML). La adopción de perfiles de alta motivación de logro (Perfil AML) y de evitación del rendimiento (Perfil MER) podría mantenerse relativamente estable a lo largo de la titulación.

Por lo que respecta a las variables afectivo-motivacionales contempladas, los resultados indican que, en términos generales, los estudiantes con un perfil motivacional orientado al aprendizaje (Grupo MAP) son los que hacen una valoración más alta de la actividad académica que realizan y los que perciben un mayor grado de control sobre su proceso de aprendizaje. Además, junto con otros grupos, son los que tienen unas creencias de autoeficacia más altas. Por otro lado, tanto el grupo con baja motivación generalizada (Grupo BML) como el grupo con un perfil específicamente orientado a evitar dar una mala imagen (Grupo MER), que presentan los niveles más bajos en orientación a metas de aprendizaje, son los que obtienen las puntuaciones más bajas en este tipo de variables motivacionales. Estos resultados coinciden con varios trabajos en los que las metas de aprendizaje se asociaron con creencias más altas sobre el valor de la tarea (Ames, 1992; Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Wolters, Yu y Pintrich, 1998) y también con mayores niveles de autoeficacia (Middleton y Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Bandalos, Finney y Geske, 2003).

El perfil motivacional orientado al aprendizaje (Grupo MAP) es el que presenta los niveles más bajos de ansiedad, mientras que todos aquellos grupos en los que hay una dominancia, individual o en combinación con otras metas, de metas de evitación del rendimiento son los que tienen los niveles más altos de ansiedad. También aquí los resultados coinciden, en general, con las aportaciones de otros estudios en los que se encontró una relación positiva entre metas de evitación del rendimiento y altas tasas de ansiedad

(Castillo et al., 2011; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, Treasure y Conroy, 2007) y en la que los estudiantes con metas de aprendizaje eran los que experimentaban un menor nivel de ansiedad ante los exámenes (Adie et al., 2008; Pintrich, 2000b).

El análisis conjunto de nuestros resultados sugiere que el comportamiento motivacional del grupo MAP podría ser similar a los grupos que combinan esta orientación al aprendizaje con las metas de vinculadas al rendimiento -Grupos MAP/MER y MAP/MAR- por lo que respecta a las creencias de control. Sin embargo, estas combinaciones podrían tener efectos más diferenciales con respecto a otras variables motivacionales. En este sentido, y de acuerdo con lo esperado, encontramos que la combinación de metas de aprendizaje con las metas de evitación del rendimiento mantendría efectos más perniciosos con respecto a la percepción de autoeficacia o la ansiedad antes los exámenes que la combinación con las metas de aproximación al rendimiento.

Al tiempo, posiblemente la vinculación de las metas de aprendizaje con las metas de aproximación al rendimiento acabe menoscabando la percepción de valor en mayor medida que la combinación de metas de aprendizaje y metas de evitación del rendimiento. De hecho, en este punto nuestros resultados podrían ser explicados en función del marco teórico de la motivación y autorregulación orientada al futuro de Miller y Brickman (2004), sugiriendo tal y como ya hacía Nicholls (1989) que, efectivamente, la adopción de metas de

dominio puede apoyarse en mayor medida en creencias relativas a la tarea que en creencias vinculadas al yo (Darmanegara, Lau y Nie, 2008).

Los resultados respecto a la autoeficacia percibida son consistentes con los postulados de Elliot (1999) y están en consonancia con resultados de trabajos recientes llevados a cabo con otras metodologías (Darmanegara et al., 2008), según los cuales los individuos con una alta percepción de competencia estarán dirigidos hacia el éxito, el logro de resultados positivos, con una regulación de aproximación tanto de en su vertiente de dominio – (metas de aproximación al aprendizaje) como de rendimiento (metas de aproximación al rendimiento), mientras que aquellos individuos con baja percepción de competencia estarán más centrados en el fracaso, en los resultados negativos; orientados, por tanto, hacia metas de evitación del rendimiento.

En general, el grupo de estudiantes con una orientación preferente a metas de evitación del rendimiento mostraría posiblemente el perfil motivacional menos adaptativo de todos para el contexto académico. De hecho, tal y como acabamos de sugerir se trataría de estudiantes con muy bajas tasas de creencias de autoeficacia así como de niveles muy elevados de ansiedad ante los exámenes, además de una baja percepción de control y de valor de la tarea. Por lo que respecta a la percepción de valor, creencias de control y de autoeficacia, el perfil motivacional de este grupo se asemeja al del grupo caracterizado por niveles bajos en las tres metas de logro consideradas

aquí –Grupo BML-; si bien este grupo muestra niveles más adaptativos en cuanto a la ansiedad ante los exámenes.

Finalmente, el grupo de alta motivación de logro –AML- mostraría un perfil motivacional en términos de valor asignado a la tarea, creencias de autoeficacia y de control similar al grupo MAP/MAR si bien se diferencia de éste último por sus altas tasas de ansiedad frente a los exámenes. Este resultado podría matizar aportaciones previas (Gonida, Voulala, y Kiosseoglou, 2009; Kaplan y Maehr, 1999; Pekrun, Elliot y Maier, 2006; Roeser et al., 1996) que sugieren que bajos niveles de ansiedad y de aburrimiento, así como emociones positivas tales como el disfrute o la curiosidad podrían ser experimentadas en el aula en función básicamente de la orientación a metas de aprendizaje.

Respecto a las variables de logro consideradas aquí podemos concluir que los estudiantes con perfiles donde se incorporan metas de aprendizaje como orientación prioritaria, junto con aquellos que combinan esta preferencia con la orientación al rendimiento, tanto en su regulación de aproximación como de evitación, mostrarían los niveles más altos en cuanto a la satisfacción con el profesor y la docencia recibida en la materia, mientras que los menos satisfechos en este punto serían los estudiantes con baja motivación de logro –Grupo BML- y los grupos con una predominancia de metas de evitación del rendimiento –Grupo MER-. Son también estos dos últimos grupos los que nos informan de un más bajo nivel percibido de

conocimientos de la materia y unas más bajas expectativas respecto a sus calificaciones futuras.

Los estudiantes con un rendimiento actual informado más elevado serían los pertenecientes al grupo con alta motivación de logro –Grupo AML-, siendo significativas las diferencias en este punto respecto a los grupos con baja motivación y una orientación prioritaria a la evitación del rendimiento. Observamos como, al margen de las conclusiones relativas a las metas de aprendizaje (Utman, 1997), las metas de aproximación al rendimiento tendrían una vinculación más positiva con los resultados académicos que las metas de evitación del rendimiento (Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; Elliot et al., 1999; Urdan, 2004; Zusho, Pintrich y Cortina, 2005)

A modo de conclusión, los resultados obtenidos en este estudio muestran la necesidad de continuar investigando no sólo sobre las metas consideradas de modo individual sino especialmente desde la óptica de los perfiles motivacionales. El estudio de los perfiles motivacionales deberá enfocarse ahora como respuesta de los alumnos a las necesidades percibidas de los contextos en interacción con sus propias necesidades e intereses y tomando en consideración las variables género y curso, la estructura de las tareas académicas o incluso algunos aspectos del contexto familiar (Meece, Glienke y Burg, 2006). En este punto es de interés seguir trabajando a partir de los resultados de este trabajo que sugieren perfiles motivacionales diferenciados en función del curso y en las adopciones diferenciales de metas de evitación y aproximación al rendimiento en función del género.

Concretamente, dado que parecen existir perfiles motivacionales diferenciados en función de la priorización de una o alguna de las metas académicas, consideramos de interés para la investigación futura dentro de este ámbito conocer, por una parte, en función de qué criterio los alumnos optan por esta priorización selectiva dentro de su perfil motivacional y cuál es el papel del contexto académico en esta priorización, y, por otra, cuál es la relación entre los diferentes perfiles y el afrontamiento de acontecimientos académicos como el fracaso, los conflictos interpersonales o el rechazo de iguales, profesores, etc.

La investigación desde la perspectiva de las múltiples metas deberá también contemplar de qué modo se desarrolla la coordinación de metas en las diferentes situaciones, especialmente en aquellos supuestos donde los perfiles combinan metas potencialmente conflictivas –aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento, aproximación al aprendizaje y evitación del rendimiento, etc.- y específicamente, entre los grupos con altas metas de aprendizaje, de evitación del rendimiento y de aproximación al rendimiento -Grupo AML en este trabajo-. En este punto, será de relevancia contemplar las dificultades que 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.

Por otra parte, consideramos también pertinente sugerir la reelaboración de los cuestionarios de metas y orientación a metas en el

contexto de logro, al menos en dos sentidos. Considerando, por una parte, la diferenciación entre razón y propósito en los términos propuestos por Elliot (1999) y Elliot y Trash (2001) y contemplando explícitamente los aspectos relativos a la autopresentación y/o búsqueda de aprobación (Elliot, 2006; Urdan y Mestas, 2006). Por otra parte, en el futuro los instrumentos de evaluación de la orientación a metas deberían incluir además de las razones del estudiante vinculadas al dominio –desarrollar- y al rendimiento y/o la imagen –demostrar-, otras de carácter más social –mostrar- y/o extrínseco –alcanzar-, que podrían funcionar tanto de aliciente como de ralentizador del compromiso con el estudio. Consideramos pertinente asimismo, observar las características de autopresentación de las metas de rendimiento que van más allá de la mera referencia a la propia competencia (Elliot, 2006; Urdan y Mestas, 2006)

Así, profundizando en la idea expuesta por Pintrich (2000a, 2000b) el análisis y evaluación 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 ayudará a comprender bien el tema*". Observese la consideración de autoreferentes de competencia –*por que me gusta aprender cosas nuevas*- y de referentes vinculados a la tarea - *me ayudará a comprender bien el tema*- en la propuesta de aproximación y de evitación respectivamente (Elliot, 2001; Elliot et al., 2011). En la misma línea podrían

contemplarse las razones más intrínsecas directamente vinculadas al interés de tópicos: *"Me implico en el trabajo si me gusta lo que hago" / "No suelo dedicarme a cosas que no me resultan interesantes"*.

En este sentido se sugiere también 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.

Finalmente, indicar 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. Además, esta diversidad de motivos 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.

En este sentido, siguiendo a Brophy (2005), se necesita clarificar, específicamente, el papel de las metas de rendimiento en el aprendizaje y el logro académico, dado que aunque teóricamente se ha asumido que la adopción de este tipo de metas conduce a un nivel bajo y superficial de aprendizaje, a nivel práctico, se viene sugiriendo a los profesionales de la educación que se diseñen clases que promuevan ambos tipos de metas, entendiendo que es esta combinación la que mejores resultados aporta. Estas sugerencias instruccionales deberían reinterpretarse a la luz de resultados de trabajos de investigación en múltiples metas que matizan los perfiles motivacionales y de logro asociados a las diferentes combinaciones de metas de rendimiento y sus regulaciones.

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. Esta adaptación deberá formar parte de la atención a la diversidad e implica una labor docente en la “zona de desarrollo próximo motivacional” (Brophy, 1998). En definitiva, la investigación motivacional deberá profundizar en los próximos años en estos múltiples caminos y en cómo el profesor puede ajustarse eficazmente a ellos.

Después de exponer las principales aportaciones de esta investigación no podemos olvidarnos de comentar las limitaciones que, indudablemente, tiene cualquier trabajo de estas características. En primer lugar, es necesario destacar algunas razones para ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados que aquí hemos presentado. En efecto, el hecho de utilizar un diseño transversal para analizar las diferencias en la adopción de metas, y el resto de las variables afectivo-motivacionales y de logro contempladas aquí, 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 y nos permitiría interpretar específicamente los resultados relativos al curso encontrados en este trabajo.

La exposición de los logros obtenidos en este 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 motivación y las emociones y sobre el rendimiento del estudiante en la universidad, 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

REFERENCIAS

- Adie, J., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals and the psychological and emotional welfare of team-sport athletes: a multiple-goal approach. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 302-322,
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, 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.
- 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.
- Anderman, E.M., y Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 811-831.
- 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 behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Bandalos, D., Finney, S. y Geske, J. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology 95*, 604–616.
- Bandura, A. (1971). Behavior therapy from a social learning perspective. Actas del *XIXth International Congress of Psychology*. Londres: England
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona-España: Martínez Roca.
- 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). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. En C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press.
- Battle, E. S. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 209-218.
- 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.
- 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.
- Bempechat, J. y Boulay, B.A. (2001). Beyond dichotomous characterizations of student learning: New directions in achievement motivation research. En D.M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Benjamin, M. Mckeachie, W., Lin, Y. y Hollinger, D. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.
- 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.
- Bergin, D. A. (1995). Effects of a mastery versus competitive motivation situation on learning. *Journal of Experimental Education*, 63, 303-314
- 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. (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., Carr, M., Rellinger, E., y Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En B. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- 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. (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.
- 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., 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, 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., 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.
- Carr, M., y Borkowski, J. G. (1987). *The importance of attributional retraining for the generalization of comprehension strategies*. Comunicación presentada al *annual meeting of the American Educational research Association*, Washington, DC.

- Castillo, I., Duda, J. L., Alvarez, M. S., Mercé, J., y Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 149-164.
- 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.
- 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*. 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.
- 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. (1985). Anatomy of failure-induced anxiety. The role of cognitive mediators. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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.
- Culler, R. y Holahan, C. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study-Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1, 16- 20.
- Chapin, T. J. (1989). The relationship of trait anxiety and academic performance to achievement anxiety: students at risk. *Journal of College Student Development*, 30, 229-236.
- 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.
- Darmanegara, A., Lau, S. 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
- 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.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. En R.M. Steers, y L.W. Porter, (Eds.) *Motivation and work behavior (5ª edición)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- 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.
- 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
- 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. 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. Hetherinton (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. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Elliot, A. J. (1994). *Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Wisconsin, Madison.
- Elliot, A.J. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist* 34, 169–189.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116
- 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., y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–465.
- 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.
- Elliot, A.J. y McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J. y Moller, A.C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356

- Elliot, A. J. y Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156
- Elliot, A.J., Marayama, K. y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648
- 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.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariga, J.M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.
- Feather, N.T. (1982). *Expectations and actions: expectancy-value models in psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feather, N. T. (1992). Values, valences, expectations, and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- 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. 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.
- Fyans, L.J. y Maehr, M.L. (1987). *Sources of Student Achievement, Student Motivation, School Context and Family Background*. Informe de Investigación no publicado. Illinois State Board of Education and University of Illinois. Urbana-Chapman, IL.
- 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.
- Gonida, E.N., Voulala, K. y Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences* 19, 53–60
- 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.
- 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*. Madrid: Síntesis.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1983). *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. Mac Graw. Hill. México.
- 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.
- Greeno, J.G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal of Research in Mathematics Education, 22*, 170-218.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- 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., 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. y Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist, 33*(1): 1-21.
- 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., 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
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J.Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychology perspectives on the self* (Vol. 3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- 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.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- 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, J. G., y Levy, A. S. (1979). The organizational functions of the self: An alternative to the Duval and Wicklund model of self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 756-768.
- 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. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- 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.
- 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.
- Lan, W. (1994). *Behavioural, motivational and metacognitive characteristics of self-monitoring learners*. Manuscrito no publicado. Texas Tech University, Lubbock.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lazarus, R.S., y Launier, R. (1978) Stress-related transactions between person and environment. In L.A. Pervin y M. Lewis (Eds) *Perspectives in Interactional Psychology*. NewYork: Plenum
- Lehtinen, E., Vauras, M., Salonen, P., Oknuuora, E. y Kinnunen, R. (1995). Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21-35.

- 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.
- Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: the role of goal orientation in fostering adaptive 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.
- 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.
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H.R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Marton, F., Dall'Alba, G., y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- 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. (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*. San Diego: Academic Press.

- McCann, E.J. y Garcia, 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.
- McClelland, D.C. (1951). *Personality*. Nueva York: The Dryden 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.
- McKeachie, W. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 189-200
- 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. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- 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.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum.
- Meichenbaum, D. H. 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.
- 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, 3(88)*, 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.
- Midgley, C., y Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Miller, R. B., y Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, 16*, 9–33.
- 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.
- 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 form 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. 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.
- 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
- Ng, C.H. (2008). Multiple-goal learners and their differential patterns of learning. *Educational Psychology*, 28, 439-456.
- Nicholls, J. G. (1976). When a scale measures more than its name denotes: The case of the Test Anxiety Scale for Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 976-985.
- Nicholls J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*. 49, 800–814.
- Nicholls, J.G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.

- 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., Pastashnick, M. y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology* 76, 683–692.
- 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., 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.
- 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.

- 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. 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.
- 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.
- Páez, M., Gutiérrez-Martínez, O., Fachinnelli, C.C. y Hernández, 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.
- 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.
- Pastor, D., Barron, K. E., Davis, S. L., y Miller, B. J. (2004). *College students' achievement goal orientation profiles*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., y Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597.
- 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.
- 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
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R. y Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., Marx, R.W. y Boyle, R. (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. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M.L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement (Vol. 6) Motivation enhancing environments*. Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulating learning. En P.R. Pintrich (Ed.), *New Directions for teaching and learning: Understanding Self-regulation learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- 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*. San Diego, CA: 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. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology* 82, 33–40.
- 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. 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*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (1986). The relevance of the good strategy user model to the teaching of mathematics. *Educational Psychology*. 21, 139-161.
- 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.
- 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.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Conroy, D. E. (2007). The dynamics of motivation in sport: the influence of achievement goals on motivation

- processes. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Roces, C. y González, 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., 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. y Piñeiro, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J.A. González-Pienda, Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y Valle, A. (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16, 626-632.
- 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.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- 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.
- Rohrkemper, M. y Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. *The Elementary School Journal*, 88, 297-312.

- 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., 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*. 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.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press
- Schneider, W. y Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1159-1169.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. EN C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 3: Goals and cognitions*. San Diego:Academic Press.
- 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. 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.* 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.
- Schutz, P. A., y Lanehart, S. L. (1994). Long-term educational goals, subgoals, learning strategies use and the academic performance of college students. *Learning and Individual Differences*, 6, 399-412.
- Seifert, T. L. (1995). Characteristics of ego- and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Shuell, T. J. (1992). Designing instructional computing systems for meaningful learning. En M. Jones y P.H. Winne (Eds.), *Adaptive 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.
- Skaalvik, E. (1997). Self- enhancing and self-defeating ego orientation: 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.
- Smiley, P. A. y Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723-1743.

- Snow, R. E., y Swanson, J. (1992). Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment. *Annual Reviews of Psychology*, 43, 583-626.
- 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.
- 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.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142.
- 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.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urduan, T. y Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98, 354-365
- Urduan, T., y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationship, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.

- 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., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- 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., 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.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Rodríguez, S. Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psicológica*, 9(1), 109-121.
- Vosniadou, S. (1992). Knowledge acquisition and conceptual change. *Applied Psychology: An International Journal*, 41, 347-257.

- Walberg, H. J. (1981). A psychological theory of educational productivity. En F. Farley y N. Gordon (Eds.), *Psychology and education: The state of the union*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Watkins, D. (1984). Student learning processes: An exploratory study in the Philippines. *Human learning*, 3, 33-42.
- 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.
- 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.
- 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*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist, 24*, 159-183
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist, 30*, 173-187.
- 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. A., Yu, S. L., y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211- 238.
- 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.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- 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*. New York: Springer-Verlag.

- 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*. 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*. 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. 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.
- 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.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., y Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141-158.

ANEXOS

ANEXO A:

Motivated Strategies Learning Questionnaire

(Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991)

1ª parte. Motivación

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN (C.E.A.M.)

Facultad o Escuela.....

Curso.....Edad.....Sexo.....

INSTRUCCIONES:

El profesor que aplica este cuestionario está participando en una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. Nos gustaría que colaborase en este estudio respondiendo a unas preguntas referidas a su motivación y aprendizaje en las asignaturas de este curso. **LA PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIA Y NO INFLUYE EN NINGUNA NOTA.** La prueba es anónima para así garantizar la confidencialidad de las respuestas. **NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**, sólo queremos que responda con mayor precisión y sinceridad posible a las cuestiones que se le plantean.

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

Gracias por su colaboración.

1ª parte. Motivación

A continuación se le hacen unas preguntas sobre su motivación y actitud en el estudio. Es importante que recuerde que **no existen respuestas correctas o incorrectas; intente solamente contestar reflejando de la manera más exacta posible su propia situación.** Use la escala que le ofrecemos a continuación para contestar a las preguntas, **rodeando con un círculo** aquella que mejor describe su situación personal. De esta forma, si una afirmación describe su situación personal perfectamente debe darle una puntuación de 5; si no la describe en absoluto, le da una puntuación de 1. Si la afirmación se ajusta sólo en parte, o sólo en algunas ocasiones, encuentre el número entre el 1 y el 5 que mejor le describa. Por favor, conteste a todas las preguntas.

| | | | | |
|----------|------------|---------------|--------------|----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| No | | | | Sí |
| Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Casi siempre | Siempre |

1. En esta materia prefiero estudiar temas que sean realmente desafiantes para así aprender cosas nuevas

1 2 3 4 5

2. Si estudio de modo adecuado, me aprenderé los contenidos de esta materia

1 2 3 4 5

3. Cuando hago un examen de esta asignatura, pienso que me está saliendo peor que a otros compañeros.

1 2 3 4 5

4. Pienso que lo que aprenda en esta materia lo podré utilizar en otras.

1 2 3 4 5

5. Creo que obtendré muy buenas notas en esta materia.

1 2 3 4 5

6. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de esta materia.

1 2 3 4 5

7. Sacar buenas notas es lo más importante para mí en esta asignatura.

1 2 3 4 5

8. Mientras hago un examen de esta materia, pienso continuamente en las otras preguntas del examen que no sé contestar.

1 2 3 4 5

9. Si no me aprendo los contenidos de esta materia es por mi propia culpa.

1 2 3 4 5

10. Es importante para mí dominar esta materia por el valor que tiene para mi formación.

1 2 3 4 5

11. Lo más importante para mí ahora es mejorar mi expediente, así que mi preocupación principal es sacar buenas notas en esta asignatura.

1 2 3 4 5

12. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en esta materia.

1 2 3 4 5

13. Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de los compañeros en esta materia.

1 2 3 4 5

14. Mientras hago un examen de esta materia, pienso en las consecuencias que tendría suspenderlo.

1 2 3 4 5

15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que explique el profesor de esta materia.

1 2 3 4 5

16. En esta asignatura prefiero estudiar temas que estimulen mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.

1 2 3 4 5

17. Me parecen interesantes los contenidos de esta materia.

1 2 3 4 5

18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de esta materia.

1 2 3 4 5

19. Me siento nervioso y aturdido cuando hago exámenes de esta materia.

1 2 3 4 5

20. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de esta asignatura.

1 2 3 4 5

21. Creo que me irá bien en esta materia.

1 2 3 4 5

22. Lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos de esta materia tan a fondo como me sea posible.

1 2 3 4 5

23. Creo que es útil para mí aprenderme los contenidos de esta asignatura.

1 2 3 4 5

24. Cuando tengo la oportunidad, en esta materia escojo las lecturas recomendadas y trabajos con los que puedo aprender más, incluso si éstos no me garantizan una buena nota.

1 2 3 4 5

25. Si no entiendo los contenidos de esta materia es porque no me esfuerzo lo suficiente.

1 2 3 4 5

26. Me gusta esta asignatura.

1 2 3 4 5

27. Considero muy importante entender los contenidos de esta materia.

1 2 3 4 5

28. Cuando hago un examen de esta materia, mi pulso se acelera.

1 2 3 4 5

29. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en esta materia.

1 2 3 4 5

30. Quiero ir bien en esta materia porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, a mis amigos o a otras personas.

1 2 3 4 5

31. Teniendo en cuenta la dificultad de esta materia, el profesor/a y mis capacidades, creo que me irá bien en ella.

1 2 3 4 5

GRACIA POR SU COLABORACIÓN

ANEXO B:

Cuestionario de Metas Académicas

(Skaalvik, 1997)

CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS

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.

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.

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

1. En esta titulación, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.
1 2 3 4 5
2. Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.
1 2 3 4 5
3. Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.
1 2 3 4 5
4. Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.
1 2 3 4 5
5. Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.
1 2 3 4 5
6. Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.
1 2 3 4 5
7. Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.
1 2 3 4 5
8. Cuando salgo al encerado, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.
1 2 3 4 5
9. Me gusta resolver los problemas trabajando duro.
1 2 3 4 5
10. Cuando salgo al encerado, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.
1 2 3 4 5
11. En la facultad es importante para mí no parecer estúpido.
1 2 3 4 5
12. Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.
1 2 3 4 5
13. Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.
1 2 3 4 5
14. Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.
1 2 3 4 5
15. Lo peor de cometer errores en la universidad es que tus compañeros pueden darse cuenta.
1 2 3 4 5
16. Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.
1 2 3 4 5
17. Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.
1 2 3 4 5
18. Cuando respondo incorrectamente en clase lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.

1 2 3 4 5
19. En clase me gusta aprender cosas interesantes.

1 2 3 4 5
20. Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que sé más que otros estudiantes

1 2 3 4 5
21. En clase me preocupa que me pongan en ridículo.

1 2 3 4 5
22. En clase prefiero hacer lo menos posible.

1 2 3 4 5

FIN DE LA PRUEBA