

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MOTIVACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: CONCEPTO DE  
INTELIGENCIA, METAS DE ESTUDIO, ELECCIÓN DE TAREAS Y  
APROXIMACIONES AL APRENDIZAJE

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, (\*)  
JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, (\*)  
SOCORRO INÉS GARCÍA GARCÍA Y  
SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA

Actualmente, al abordar el tema de la motivación escolar se recurre al constructo de *metas de estudio*, haciendo referencia a las razones por las que un alumno se esfuerza en su trabajo escolar. Puesto que en la actualidad no existe total acuerdo en cuanto al tipo de metas de estudio, el primer objetivo de nuestro trabajo será analizar la estructura de este constructo, con el fin de conocer cuál de las diversas clasificaciones puede ser la más adecuada. Un segundo objetivo del presente trabajo consiste en realizar un análisis de la relación entre las metas de estudio y otras variables teóricamente emparentadas con aquéllas.

Utilizando una muestra de 205 estudiantes universitarios hemos obtenido que: 1) parecen ser tres los tipos de metas (confirmando los resultados de Hayamizu y Weiner), y 2) las metas de estudio se encuentran relacionadas significativamente con las variables incluidas en el diseño. En la discusión de resultados se analizan, fundamentalmente, las discrepancias que encontramos respecto a los trabajos anteriores y en el apartado de conclusiones añadimos información sobre el posible vínculo de las metas de estudio con otras variables como el proceso de atribución causal y el autoconcepto de los estudiantes.

## MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE

Al revisar la información más reciente sobre el aprendizaje escolar y las variables que lo explican, parece claro que además de capacidades cognitivas para un buen y correcto aprendizaje y rendimiento académico es necesaria cierta motivación por parte del alumno para el aprendizaje y la realización de las tareas académicas. La investiga-

---

(\*) Universidad de Oviedo.

ción realizada a propósito de la relevancia de las capacidades intelectuales en la determinación del aprendizaje y rendimiento académico no deja lugar a dudas sobre ello: como es lógico para un buen aprendizaje y rendimiento escolar es necesario disponer de ciertas competencias cognitivas. Sin embargo, en el caso de la motivación los datos no parecen estar tan claros debido a la multiplicidad de enfoques que han dado cabida al concepto de motivación (Cabanach, Núñez Pérez y García-Fuentes, 1994). Una de estas perspectivas es la *teoría de motivación de logro* elaborada por Weiner (1983, 1985, 1986).

Según ésta, son las atribuciones causales, que ante los resultados obtenidos realizan los sujetos, y más concretamente sus dimensiones (lugar de control, estabilidad y posibilidad de control), las que determinan la motivación y, por lo tanto, el rendimiento. Sin embargo, estudios que han aplicado esta teoría, actuando sobre la motivación de los sujetos para mejorar su rendimiento mediante un cambio en sus patrones atribucionales, han comprobado que los supuestos en los que ésta se basa no siempre se verifican, de manera que los efectos que sobre el rendimiento tiene dicho cambio en el patrón atribucional son muy pequeños (Alonso Tapia y Montero, 1992). Posteriormente, surgen otras teorías cuyo punto de referencia es el autoconcepto, que consideran como elemento fundamental para poder comprender la motivación de logro. Así, Covington (1984) señala cómo el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, las creencias que sostiene sobre su capacidad (autovalía) y autoeficacia (Bandura, 1977; Schunk, 1989a, b) determinan su motivación hacia los aprendizajes escolares.

## METAS DE ESTUDIO: CONCEPTO Y TIPOS

Basándose en esta idea, recientes investigaciones (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992), para explicar la motivación de logro, se apoyan en las metas que persigue el sujeto, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad, por su autoconcepto. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Así, se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992). Según estos autores, las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta del sujeto, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación de logro.

Las distintas metas que persiguen los sujetos, definidas como el marco en función del cual éstos interpretan y responden a los acontecimientos (Dweck y Leggett, 1988), han sido clasificadas en cuatro categorías (Alonso Tapia y Montero, 1992): metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con el yo, metas relacionadas con la valoración social y, finalmente, las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Las primeras, relacionadas con la tarea, han sido asociadas a la motivación in-

terna y suponen la búsqueda por parte del sujeto, de una mejora de su competencia. Para lograr esto, el sujeto se compromete voluntariamente en tareas que le resulten interesantes, dedicando todo el esfuerzo que sea necesario para su realización. El esfuerzo, desde este punto de vista, es considerado un medio que permite incrementar la competencia, de manera que el sujeto evitará aquellas tareas que exijan poco esfuerzo para lograr el éxito o bien aquellas en las que este resultado no pueda conseguirse ni siquiera con la máxima dedicación, ya que, al no ofrecer posibilidad de incrementar los aprendizajes, no resultan gratificantes.

Sin embargo, cuando el sujeto adopta una meta relacionada con el yo, lo que busca es juzgar la adecuación o inadecuación de su competencia, apoyándose para ello en la comparación social. Así, tratará de demostrar que tiene tanta o más capacidad que sus compañeros o que no tiene menos, evitando situaciones en las que exista el riesgo de fracaso, aunque esto suponga perder oportunidades para aprender, ya que tal resultado amenazaría las propias creencias de competencia.

En cuanto a las metas de valoración social y de consecución de recompensas externas, no están directamente relacionadas con el logro académico, pero sí influyen en el mismo, bien por medio de los estados emocionales que se producen por la reacción de los demás ante las propias actuaciones, bien por medio de los premios o castigos que de éstas se derivan (motivación extrínseca).

En el campo de la motivación de logro numerosos estudios señalan la importancia que tienen dos tipos de metas, relacionadas con la competencia o habilidad, que han sido etiquetadas respectivamente, de formas tan diversas como metas de aprendizaje/metras de rendimiento (Dweck, 1986), metas de atención a la tarea/metras de atención al yo (Nicholls, 1984), metas de desafío/metras de logro (Ames, 1992), etc. Las metas de aprendizaje o atención a la tarea o de desafío suponen la búsqueda, por parte del sujeto, del desarrollo y mejora de su capacidad, mientras que las de rendimiento o atención al yo o de logro reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia, de obtener juicios positivos acerca de la misma. Estos dos tipos de metas generan dos patrones de motivación diferentes. Así, las primeras llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado «de reto», y las segundas a un patrón denominado «de indefensión» (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Ames, 1992). Ambos patrones son coherentes con las cogniciones del sujeto, pero, mientras que el primero resulta adaptativo, el patrón de «indefensión» puede resultar perjudicial. En relación a esto, diversos estudios (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988) indican que los sujetos que adoptan un patrón «de reto» tienden a implicarse, movidos por su deseo de mejorar su competencia, en tareas que suponen un desafío, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Sin embargo, el sujeto que busca demostrar y obtener juicios positivos acerca de su capacidad, muestra el llamado patrón de «indefensión», caracterizado por el intento de defender ante sí mismo y ante los demás las creencias sobre su habilidad, evitando todas aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga, en ocasiones, perder oportunidades para aprender y, por lo tanto, para desarrollar dichas habilidades.

## APORTACIONES DE C. S. DWECK

### 1. *Tipos de metas*

Dweck (1986) afirma que hay dos tipos de metas por las que un alumno puede esforzarse a la hora de su trabajo escolar: unas *metas de aprendizaje* y unas *metas de rendimiento*. Los estudiantes en los que predominan las metas de aprendizaje se implicarían preferentemente en el incremento de su competencia, mientras que aquellos en los que dominaran las metas de rendimiento pretenderían adquirir u obtener juicios favorables sobre su competencia. Desde una perspectiva general, podemos concluir que Dweck está haciendo referencia a los dos tipos clásicos de motivaciones para el estudio: intrínseca (metas de aprendizaje) y extrínseca (metas de rendimiento).

Dado lo interesante de esta formulación, Hayamizu, Ito y Yoshizaki (1989, cf. Hayamizu y Weiner, 1991) desarrollaron un cuestionario para la evaluación de los dos tipos de metas identificadas. Utilizando el análisis factorial, estos autores han obtenido tres tendencias motivacionales (tres tipos de metas): una meta de aprendizaje (igual que Dweck) y dos metas de rendimiento. Es decir, que las metas de rendimiento que Dweck suponía como algo unitario, han aparecido, en este estudio, reflejadas de otra manera. De esta forma, una de las metas de rendimiento sería la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres, mientras la segunda sería la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios.

Recientemente, Hayamizu y Weiner (1991) aplican la escala a otra muestra (aunque no muy amplia, 123) de sujetos universitarios, obteniendo la misma estructura factorial. A la hora de comentar los resultados referentes a la estructura del cuestionario advierten que la diferencia entre sus resultados y la teoría de Dweck podría deberse a que ellos utilizan una muestra de universitarios mientras que Dweck habla de las metas en la infancia y primeros años de la adolescencia. No obstante, en un trabajo muy reciente (Núñez Pérez, González-Pienda *et. al.*, 1995; García Rodríguez, 1994), en niños de 10 a 14 años también hemos obtenido una estructura factorial tridimensional idéntica a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991) en sujetos universitarios. Otra explicación para tales discrepancias puede encontrarse en que Dweck (1986) y Dweck y Leggett (1988) asumen que la tendencia al desarrollo de metas de aprendizaje es socialmente deseable, mientras que la tendencia a metas de rendimiento es socialmente indeseable; es decir, mientras que las primeras dan lugar a patrones adaptativos, las segundas desarrollan patrones desadaptativos. Sin embargo, este razonamiento no tiene por qué ser cierto.

Los resultados obtenidos en el estudio de Hayamizu y Weiner (1991) podrían resumirse de la siguiente forma: *a)* existen tres tendencias motivacionales: una de aprendizaje y dos de rendimiento; *b)* las tendencias de rendimiento se encuentran muy correlacionadas entre sí mientras que ninguna de las dos correlaciona significativamente con la meta de aprendizaje; *c)* los ocho primeros ítems de la escala forman la

subescala de las metas de aprendizaje, los seis siguientes la de metas de rendimiento por refuerzo social y los seis últimos dan lugar a la meta de rendimiento por logros académicos; d) las tres dimensiones explican en conjunto el 52,4 por 100 de la varianza total, y e) la subescala de metas de aprendizaje obtiene un coeficiente de fiabilidad de .89, mientras que las de rendimiento, por refuerzo social y logro académico, obtienen .78 y .71 respectivamente. En consecuencia, el primero de los objetivos de nuestro trabajo consistirá en averiguar el tipo de estructura (qué dimensiones), característica del constructo psicológico que denominamos con el término de «metas de estudio». Y una vez identificadas los diversos tipos de metas, intentaremos conocer cómo pueden variar en función del tipo de estudios universitarios y el sexo del alumno/a.

## 2. *Causas y consecuencias del tipo de meta*

De acuerdo con los planteamientos de Dweck, una de las variables que más influyen en el desarrollo de uno u otro tipo de meta es el concepto de inteligencia que mantenga el individuo. Por otra parte, también juega un papel relevante el tipo de competencia percibida para la realización de las tareas escolares y los procesos de atribución causal. El tipo de metas desarrolladas incidirá, según Dweck, en la elección de las tareas escolares sobre las cuales implicarse así como, en parte, sobre el tipo de enfoque de estudio-aprendizaje adoptado. Con respecto a esto último, es necesario señalar que el tipo de enfoque de aprendizaje utilizado por el estudiante también estaría explicado por variables de naturaleza instruccional. A continuación, examinamos más detalladamente la relación de las metas con cada una de las variables mencionadas.

Siguiendo los planteamientos de Covington (1984) acerca de la motivación de los sujetos para defender sus percepciones de competencia y autovalía, poniendo en marcha si tales creencias peligran por miedo al fracaso, estrategias defensivas que permitan evitar dicha amenaza, numerosos autores han explicado la orientación hacia las distintas metas de logro en función de las teorías que los sujetos tengan acerca de su inteligencia, de su competencia. Por ejemplo, Nicholls (1984) propone una teoría motivacional en la que parte de la idea de que los sujetos pueden considerar su inteligencia bien como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo («concepción diferenciada de la inteligencia»), de manera que mantienen la creencia de que un mayor esfuerzo implica menor capacidad y viceversa, o bien como un rasgo modificable en función del esfuerzo, que no se diferencia claramente de la capacidad («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 implicaría mayor aprendizaje y, por lo tanto, más capacidad. De esta manera, añade este autor, el sujeto que mantiene esta última concepción, tendrá como meta desarrollar su competencia («meta centrada en la tarea»), lo que le lleva a implicarse activamente en las tareas y dedicar el esfuerzo y la persistencia necesarios para resolverlas, incluso en aquellos casos en los que el sujeto mantiene creencias de baja capacidad. Los nuevos aprendizajes adquiridos, el mayor conocimiento y comprensión, serán el criterio utilizado por el sujeto para determinar su propia competencia, de manera que el progreso experimentado en relación al

rendimiento anterior actuará como motivador hacia los aprendizajes escolares. Por otra parte, los sujetos con una concepción más diferenciada de la inteligencia buscan, como señalamos anteriormente, más que aprender, defender sus propias creencias de competencia, que será evaluada por medio de la comparación de los propios resultados con el de los demás. Esta meta, denominada por Nicholls como «meta centrada en el yo», determina su conducta de aprendizaje, caracterizada por la evitación de tareas que supongan un riesgo de fracaso, incluso cuando esto supone perder oportunidades para aprender, la utilización de estrategias cognitivas inadecuadas por falta de persistencia y esfuerzo, ya que éste es considerado como un índice de falta de competencia. En síntesis, el sujeto elegirá una meta u otra en función de su autoconcepto, es decir, de las creencias que tenga en relación a su inteligencia. Estas metas suponen el desarrollo de distintos patrones motivacionales, cuyas repercusiones sobre el rendimiento serán, como veremos posteriormente, muy distintas.

En esta misma línea, Dweck (1986) propone una teoría más completa según la cual, a partir de las metas que persigue el sujeto, distingue dos patrones motivacionales: uno adaptativo («mastery oriented») y otro desadaptativo («helpless oriented»). Aquellos sujetos, cuyo objetivo radica en incrementar y mejorar su competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes («meta de aprendizaje») muestran el primer tipo de patrón motivacional, mientras que los sujetos que buscan demostrar a los demás su competencia («meta de rendimiento»), adoptan el patrón desadaptativo o de indefensión. Según Dweck, lo que determina la elección de una meta u otra y, por lo tanto, el patrón motivacional que mostrará el sujeto, es el concepto que éste tiene de su capacidad, su autoconcepto. Los sujetos que consideran su capacidad como algo fijo e inmodificable, adoptan metas de rendimiento con las que demostrar su competencia a los demás. Así, aquellos que tienen creencias de alta capacidad se implican en tareas de dificultad media en las que esperan tener éxito, demostrando con éste a los demás su competencia. Sin embargo, por miedo a fracasar, evitan otras con las que podrían adquirir nuevos aprendizajes y, por lo tanto, mejorar su capacidad. Por otra parte, los sujetos con creencias de baja capacidad, para no correr el riesgo de fracasar, se implican en tareas demasiado fáciles, ya que con ellas se aseguran el éxito, o excesivamente difíciles, con las que el fracaso quedaría justificado sin afectar a sus creencias de competencia. Frente a éstos, los sujetos que consideran la inteligencia como un rasgo que se puede modificar mediante el esfuerzo y el aprendizaje tratarán de mejorarla (meta de aprendizaje) implicándose activamente en tareas que supongan un desafío, dedicando el esfuerzo y la persistencia necesarios para su resolución. Esta conducta se observa, incluso, en aquellos sujetos con creencias negativas en relación a su capacidad, ya que el fracaso no es visto como una amenaza, sino como un estímulo para adquirir nuevos aprendizajes. Así, para resolver las dificultades, dedican un mayor esfuerzo y ponen en marcha distintas estrategias que permitirán ir regulando el propio aprendizaje.

Según esto, es la conceptualización que el sujeto hace del yo la que determina la elección de las metas de logro y, por lo tanto, la conducta de rendimiento. Sin embargo, Dweck y Leggett (1988) añaden que para lograr una mejor comprensión de esta conducta, habría que tener en cuenta además, las variables situacionales que rodean al sujeto, ya que éstas pueden alterar su predisposición a adoptar un tipo de metas u otro. Entre estas variables situacionales destaca fundamentalmente la es-

cuela (Ames y Archer, 1988). Así, se ha señalado como el modo en que el aula está estructurada, el tipo de tareas que en ella se proponen, el modo de evaluar, la actitud del profesor, etc., influyen en el tipo de meta que elige el sujeto (Ames, 1992).

En relación al tipo de tareas, se ha señalado cómo la percepción que de ellas tenga el sujeto, en función de sus características individuales, puede verse influida por las características de la tarea en sí misma, por las exigencias que plantea, por el interés que despierta y por lo relevante que resulte. Así, aquellas tareas que permiten al sujeto mejorar sus habilidades o adquirir otras nuevas mediante un esfuerzo adecuado, valorar los propios avances, etc., favorecen el desarrollo de metas de aprendizaje, las cuales están asociadas con un patrón motivacional que repercute favorablemente sobre el rendimiento (Ames, 1992). Por otro lado, mientras que los sujetos que desarrollan metas de aprendizaje tienden a implicarse en tareas desafiantes, con la puesta en marcha de estrategias cognitivas de autocontrol que les permitan resolverlas y superar las dificultades con las que se encuentren, dando lugar a atribuciones y afectos positivos en relación a los aprendizajes escolares, los individuos con metas de rendimiento se caracterizan por la evitación de las tareas que supongan un riesgo de fracaso, la falta de esfuerzo y persistencia y la realización de atribuciones y afectos negativos ante las situaciones de logro (Dweck y Leggett, 1988; Diener y Dweck, 1980).

Finalmente, recientes investigaciones han confirmado la relación que existe entre la intención que el sujeto tiene a la hora de enfrentarse a las tareas escolares y las estrategias de aprendizaje que pone en marcha (Selmes, 1986, 1987; Biggs, 1989, 1990, 1991). Así, estos autores señalan la existencia de dos tipos distintos de enfoques, uno superficial y otro profundo, a la hora de abordar las tareas. El primero sería aquel en el que la intención del sujeto, la meta que persigue, consiste bien en demostrar su competencia a los demás, bien en evitar el fracaso, lograr buenas calificaciones, etc. De esta forma, pondrá en marcha una serie de estrategias, como la escasa implicación en las tareas, centrándose en aspectos concretos y aislados, sin establecer relaciones ni aplicar los conocimientos previos que posee, memorizar, etc., con las que cree que podrá conseguir la meta que persigue, llevando esto a un aprendizaje mecánico, no significativo. Frente a ello, el enfoque profundo implica la intención por parte del sujeto de aprender, como forma de enriquecimiento personal, de ahí que al abordar las tareas utilice estrategias que le permitan relacionar los nuevos conocimientos con los ya poseídos, extraer el significado del texto mediante la selección, análisis, organización de la información, etc., dando todo ello como resultado un aprendizaje significativo y, por lo tanto, un mejor rendimiento.

En definitiva, estas investigaciones ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los estudiantes (González y Tourón, 1992; Núñez Pérez y González-Pienda, 1995).

## OBJETIVOS DEL TRABAJO

El trabajo de investigación que da pie a este artículo (García García, 1994) tenía como objetivo fundamental analizar el tipo de motivación para el estudio de los alumnos universitarios. De hecho, el trabajo se centró en la comprobación de los supuestos fundamentales de la teoría motivacional de C. Dweck, así como la relación con otro tipo de constructos como los procesos atribucionales, la elección de tareas de aprendizaje, la percepción de la naturaleza de la inteligencia y el rendimiento académico. Desde un punto de vista más específico, y teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones más recientes realizadas sobre el tema, en este estudio se intenta comprobar si:

1. Los estudiantes diferencian dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) como afirma Dweck, o tres (aprendizaje, logro y refuerzo social) como indica el trabajo de Hayamizu y Weiner.
2. Existen diferencias motivacionales entre alumnos y alumnas, así como respecto del tipo de estudios que realizan (diplomatura o licenciatura).
3. Es cierto que los sujetos con un concepto «incremental» de inteligencia tienden más hacia metas de aprendizaje que los alumnos con un concepto «estable» de inteligencia.
4. Los estudiantes con metas de aprendizaje suelen elegir tareas de dificultad media (o alta), mientras que los estudiantes con metas de rendimiento (logro y refuerzo social) tienden a elegir metas fáciles.
5. Los alumnos con metas de aprendizaje, comparados con los que utilizan metas de rendimiento, tienden a utilizar más enfoques profundos de aprendizaje que superficiales.

## MÉTODO

### 1. *Muestra*

La muestra total es de 205 estudiantes universitarios del Principado de Asturias, de los cuales 153 estudian tercero de Psicología (licenciatura) y 52 estudian tercero de Magisterio (diplomatura). A su vez, de los 205 universitarios, 165 son mujeres y 40 hombres.

### 2. *Instrumentos de evaluación*

*Metas de estudio.* Para la evaluación de las metas se ha utilizado el «Cuestionario de Metas» elaborado por Hayamizu y Weiner (1991). Consta de 20 ítems, de los cuales los

8 primeros plantean metas intrínsecas y los restantes metas extrínsecas. El sujeto tiene que valorar cada ítem de 1 a 5 correspondiendo el 1 al «nunca» y el 5 al «siempre». Como ya se ha indicado, en el trabajo de Hayamizu y Weiner la escala obtiene coeficientes de fiabilidad bastante altos (metas de aprendizaje, .89; metas de refuerzo social, .78 y metas de logro, .71). Por nuestra parte, con sujetos más pequeños (10 a 14 años), hemos obtenido coeficientes de fiabilidad muy aceptables: fiabilidad de la escala total .88, metas de aprendizaje .86, metas de refuerzo .87 y metas de logro .82 (Núñez Pérez, González-Pianda *et. al.*, 1994; Núñez Pérez, González-Pianda, García Rodríguez *et. al.*, 1995).

*Evaluación del Concepto de Inteligencia.* El concepto que el sujeto tiene de inteligencia se ha valorado con la escala «Evaluación del Concepto de Inteligencia» (ECI), construida expresamente para este trabajo por Núñez Pérez y González-Pianda (1994a). Consta de 12 ítems en los que se pregunta al sujeto si considera la inteligencia como rasgo estable o incremental. También se pregunta por las atribuciones que el sujeto realiza, capacidad o esfuerzo. La respuesta de los estudiantes se realiza mediante una escala en la que se puntúa cada ítem de 1 a 5, coincidiendo el 1 con el «desacuerdo» y el 5 con el «total acuerdo».

*Evaluación de la elección de tareas y características de la enseñanza.* Para conocer el tipo de tareas que eligen se ha utilizado el cuestionario «Evaluación de Procesos Motivacionales» construido expresamente para la realización de este trabajo (Núñez Pérez y González-Pianda, 1994b). Consta de 16 ítems en los que se pregunta a los sujetos por el tipo de tareas que eligen, su persistencia ante las mismas y la percepción que tienen de la enseñanza, de lo que el profesor requiere de ellos, teniendo que puntuar de 1 a 5 cada ítem coincidiendo el 1 con el «desacuerdo» y el 5 con el «total acuerdo».

*Evaluación de los Enfoques de Estudio.* Los procesos de estudio o estrategias que los sujetos utilizan se han estimado a través del «Cuestionario de Procesos de Estudio» (CPE) elaborado por Biggs (1987) y traducido por Porto Riobo (1994). Consta de 42 ítems en los que se trata de ver si el enfoque de estudio del sujeto es superficial, profundo o de logro. Se le pide a los estudiantes que indiquen, para cada ítem, si están en total desacuerdo, desacuerdo, más acuerdo que desacuerdo, acuerdo o totalmente de acuerdo.

*Evaluación del Rendimiento Académico.* La estimación del rendimiento de los estudiantes se obtiene a través de un ítem, en el que se le pide a los universitarios que respondan: «Mi rendimiento medio es...», siendo la escala de valoración (1=muy bajo, 2=bajo, 3=medio, 4=alto, 5=muy alto).

### 3. Procedimiento

La aplicación de las pruebas de evaluación ha sido efectuada por los autores del trabajo, realizándose en el aula y explicándole a los sujetos la importancia de responder

sinceramente, dada la finalidad del trabajo. Con respecto a los análisis estadísticos, para el primer objetivo se realiza un Análisis Factorial Exploratorio sobre las respuestas a los ítems del cuestionario de evaluación de las metas de estudio. Por otra parte, también llevamos a cabo un Análisis Factorial de la Varianza, para averiguar si existen diferencias significativas en cuanto a metas entre hombres y mujeres y entre estudiantes de licenciatura y diplomatura. El examen de la relación entre el tipo de meta y las demás variables aquí consideradas se realiza mediante el análisis de tipo correlacional.

## DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 1. Tipos de Metas

En la *Tabla 1* disponemos de la estructura factorial obtenida en base a la escala de evaluación de metas de estudio. Los resultados obtenidos en este trabajo (ver también, Núñez Pérez, González-Pienda, *et. al.*, 1994), coinciden con los resultados derivados del trabajo de Hayamizu y Weiner (1991), en el sentido de que se pueden diferenciar tres factores motivacionales o tipos de metas: (a) metas de aprendizaje, que coinciden con lo planteado por Dweck, (b) metas de logro y (c) metas de refuerzo social. Es decir, los resultados de esta investigación confirman la existencia de una tendencia motivacional de carácter intrínseco, denominada metas de aprendizaje. Sin embargo, las metas de logro, dimensión encontrada por Dweck, se diferencian en dos tendencias motivacionales que incentivan el esfuerzo para el estudio: el estudio para conseguir ciertos logros materiales (buenas notas, recompensas, etc.) y el estudio para disfrutar de reconocimiento social (alabanzas de padres, profesores, iguales, etc.). Teniendo en cuenta los resultados descritos en Núñez Pérez, González-Pienda, García Rodríguez, *et. al.* (1995), con muestras de niños de 10 a 14 años, deberíamos eliminar la posibilidad de que la discrepancia entre los planteamientos de Dweck y los de Hayamizu y Weiner (y el presente trabajo) sea debida a la edad de los sujetos, ya que en ambas muestras se encuentra el mismo resultado. En definitiva, los resultados de estos trabajos llevan a la interrogante de si es, o no, necesaria una revisión de la teoría formulada por Dweck.

Consecuentemente, nuestros resultados nos llevan a pensar en que: 1) el constructo de «metas» es multidimensional (al menos presenta tres dimensiones), lo cual se encuentra constatado no sólo por el número de factores que constituyen la estructura factorial de la escala sino también porque los valores propios de cada uno de los factores son muy semejantes entre si, 2) no parece razonable seguir pensando en un constructo bidimensional, como se afirma en la teoría original de Dweck, y sí en un constructo multidimensional con tres, o más, dimensiones relacionadas entre sí en mayor o menor medida y, 3) la varianza explicada por la estructura tridimensional es notablemente escasa (51,5 por 100), lo cual significa que los resultados obtenidos no podemos considerarlos definitivos. Este último aspecto podría ser debido a dos factores. O bien los ítems que componen la escala no miden todos de igual forma lo mismo, o bien sería necesario considerar más dimensiones de las que se tienen en cuenta y, por tanto, revisar la escala de evaluación.

TABLA 1

*Estructura factorial de la escala de evaluación de metas de estudio  
(Adaptada de Hayamizu y Weiner, 1991).  
Los pesos factoriales inferiores a «25» han sido sustituidos por «—».*

ITEM	CONTENIDO	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III	Comunalidad
1.	Meta de aprendizaje <sub>1</sub>	644	—	—	432
2.	Meta de aprendizaje <sub>2</sub>	612	—	—	420
3.	Meta de aprendizaje <sub>3</sub>	589	—	—	369
4.	Meta de aprendizaje <sub>4</sub>	767	—	—	590
5.	Meta de aprendizaje <sub>5</sub>	649	—	—	524
6.	Meta de aprendizaje <sub>6</sub>	568	—	—	430
7.	Meta de aprendizaje <sub>7</sub>	711	—	—	555
8.	Meta de aprendizaje <sub>8</sub>	715	—	—	566
9.	Meta de refuerzo social <sub>1</sub>	—	—	714	553
10.	Meta de refuerzo social <sub>2</sub>	—	—	802	656
11.	Meta de refuerzo social <sub>3</sub>	—	—	773	609
12.	Meta de refuerzo social <sub>4</sub>	—	—	599	359
13.	Meta de refuerzo social <sub>5</sub>	—	—	766	600
14.	Meta de refuerzo social <sub>6</sub>	—	—	595	412
15.	Meta de logro <sub>1</sub>	—	720	—	565
16.	Meta de logro <sub>2</sub>	—	660	—	566
17.	Meta de logro <sub>3</sub>	—	626	—	442
18.	Meta de logro <sub>4</sub>	—	795	—	648
19.	Meta de logro <sub>5</sub>	—	750	—	564
20.	Meta de logro <sub>6</sub>	—	654	—	439
			Valor propio	% Varianza	% Var. Total
FACTOR I (Metas de aprendizaje)			4.544	22,7	
FACTOR II (Metas de refuerzo)			3.189	15,9	
FACTOR III (Metas de logro)			2.572	12,9	51,5

En conclusión, los resultados derivados de este trabajo parecen apoyar una revisión de la teoría de Dweck en el sentido propuesto por Hayamizu y Weiner, aunque para ello sean necesarios más trabajos de investigación, prosiblemente, con otros instrumentos de evaluación de metas y otros procedimientos de investigación.

## 2. Tipo de estudios, sexo y metas de estudio

En cuanto a las posibles diferencias motivacionales entre alumnos y alumnas, así como en función del tipo de estudios, los resultados indican (*Tablas 2 y 3*) que existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas respecto a las metas de aprendizaje, y no son significativas en los otros dos tipos de metas de estudio (logro y refuerzo social). Concretamente, las mujeres se encuentran significativamente más orientadas hacia metas de aprendizaje que los alumnos; es decir, la motivación de las chicas es de naturaleza más intrínseca que la de los chicos. Por otro lado, parece que los alumnos y alumnas que realizan una licenciatura se encuentran significativamente más motivados intrínsecamente que aquellos los estudiantes de una diplomatura. En concreto, en la *tabla 3* observamos que las chicas que estudian psicología son las que mayor motivación intrínseca demuestran, mientras que los chicos que estudian magisterio parecen ser los menos motivados intrínsecamente. Una posible explicación a la diferencia en motivación intrínseca entre alumnos/as de magisterio y psicología está en que mientras que los alumnos de psicología han elegido ésta, en muchos casos, porque les interesaba, un gran número de alumnos/as que eligen magisterio lo hacen porque no han podido entrar en ninguna otra licenciatura.

TABLA 2

*Resultados del Análisis Factorial de la Varianza de los tres tipos de metas en función del sexo y curso de los alumnos.*

TIPO DE META		«F»	«Sig. F»
APRENDIZAJE	Sexo	5.717	.018
	Estudios	10.276	.002
	S x E	.004	.947
REFUERZO	Sexo	25.87	.109
	Estudios	.029	.865
	S x E	.999	.319
LOGRO	Sexo	.091	.763
	Estudios	1.015	.315
	S x E	.461	.498

Por último, destaca el hecho de que tanto los alumnos/as de magisterio como de psicología no parecen estudiar para la consecución de un trabajo futuro o logros más inmediatos, sino que su esfuerzo se justifica por la satisfacción de las expectativas de los «otros significativos», o simplemente debido al interés que estos estudios suscitan en los alumnos. Quizás, se encuentran ya muy convencidos de que este tipo de estudios no presenta un futuro inmediato demasiado halagüeño.

TABLA 3

*Medias de los grupos formados como consecuencia de la interacción entre el sexo y el tipo de estudios.*

TIPO DE META		ALUMNOS	ALUMNAS
APRENDIZAJE	Magisterio	23,45	25,63
	Psicología	26,10	28,15
REFUERZO	Magisterio	24,27	24,24
	Psicología	22,76	24,48
LOGRO	Magisterio	10,82	9,88
	Psicología	10,62	10,69

### 3. RELACIÓN ENTRE TIPO DE METAS, CONCEPTO DE INTELIGENCIA, ELECCIÓN DE TAREAS ACADÉMICAS, PERCEPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA, ENFOQUES DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados de las investigaciones analizadas en las primeras páginas de este artículo evidencian una relación significativa entre las razones por las cuales estudian los alumnos (metas), los patrones de atribución utilizados, la percepción de la naturaleza de la inteligencia, la elección de tareas escolares, la percepción del tipo de exigencias de logro de los profesores, el tipo de enfoque o aproximación al estudio que presente el alumno y su rendimiento académico. En este trabajo de investigación nos hemos propuesto examinar de manera «sencilla» los supuestos correlacionales mencionados. Los resultados más relevantes podemos describirlos en los siguientes puntos.

#### 3.1. Metas de estudio y concepto de inteligencia

Uno de los aspectos centrales de la teoría de Dweck es la relación de las metas de aprendizaje y el concepto de inteligencia que el alumno posee. Como ya se ha expuesto, según Dweck los alumnos con un concepto incremental de la inteligencia tienden a tener metas de aprendizaje mientras que aquellos que la entienden como una variable estable presentan, fundamentalmente, metas de rendimiento.

Los resultados de la investigación confirman, en parte, estos planteamientos. Se constata la relación positiva y significativa entre entender la inteligencia como una capacidad que puede ser ampliada con el aprendizaje de hechos, conceptos, estrategias, etc., y la tendencia a estudiar con el fin de incrementarla y ser cada vez más capaz (Tabla 4).

Al mismo tiempo, los alumnos que creen que por más que aprendan no van a conseguir ser más inteligentes tienden a desarrollar muy poca motivación intrínseca (metas de aprendizaje). Así pues, a mayor percepción incremental de la inteligencia mayor mo-

tivación intrínseca, y a mayor percepción estática de la inteligencia menor motivación intrínseca. Por tanto, estos resultados confirman los obtenidos por Dweck y por Weiner en sus trabajos, en el sentido de que las metas de aprendizaje se encuentran asociadas con un concepto incremental de la inteligencia. Sin embargo, la segunda parte de la propuesta de Dweck no se confirma.

TABLA 4.

*Relación entre el concepto de inteligencia (I-ESTABL= concepto estable, I-INCREM= concepto incremental) y el tipo de metas de estudio (M-INTRIN= metas de aprendizaje/motivación intrínseca, M-EXTRIN= metas de refuerzo y logro/motivación extrínseca. Los coeficientes de correlación no relevantes para el análisis de los objetivos del trabajo se sustituyen por «—».*

	I-ESTABL	I-INCREM	M-INTRIN	M-EXTRIN
I-ESTABL	1.000			
I-INCREM	—	1.000		
M-INTRIN	-173	323	1.000	
M-EXTRIN	092	103	—	1.000

Según la teoría de Dweck, un concepto estable de la inteligencia se encuentra relacionado con el desarrollo de metas de rendimiento. Y según los resultados de las investigaciones realizadas por nosotros esto no sería así. Nuestros resultados indican que no existe ninguna relación entre las metas de resultado (logro y de refuerzo social) y una percepción de la inteligencia como un constructo estable. En otros términos, creer que el aprendizaje no conlleva un aumento de la inteligencia no supone el aumento (ni descenso) de la motivación extrínseca (metas de resultados). Esto quiere decir, que mientras que la motivación intrínseca depende, en parte, del tipo de concepción de inteligencia que se tenga, la motivación extrínseca no se explica por este tipo de variables. Desde nuestro punto de vista, creer que algo es inmodificable no tiene porqué «motivar» (extrínsecamente) la conducta de aproximación a las tareas escolares. Estudiar desde un enfoque profundo y, por tanto, aprender significativamente constituye una tarea que requiere mucho esfuerzo, sacrificios y constancia. Estudiar lo mínimo y por el camino más corto no lleva a un aprendizaje significativo, pero sí a conseguir un objetivo con mucho menos esfuerzo, menos sacrificio y con una recompensa más inmediata. De lo que se deduce que la motivación se encuentra condicionada a la consecución de «algo», ya sea intrínseco o extrínseco, pero nunca al logro de «nada», como es el caso. Es decir, conseguir «nada» de inteligencia no tiene porqué, primero, ser un objetivo del sujeto ni, segundo, conllevar el aumento de la motivación extrínseca.

En conclusión, es lógica la relación positiva entre metas de aprendizaje y concepto incremental de la inteligencia dado que las primeras son percibidas como el objetivo a conseguir, y también es lógica la ausencia de relación entre metas de rendimiento y concepto estático de la inteligencia puesto que el incremento de ésta no es posible ni tampoco un objetivo a conseguir. Por tanto, los resultados de nuestro trabajo implican la posibilidad de ciertas modificaciones en la teoría elaborada por Dweck. Como ya afirmamos anteriormente, tales cambios únicamente pueden ser realizados si otras investigaciones concluyen lo mismo.

### 3.2. Metas de estudio y elección de tareas

Otro de los aspectos relevantes dentro de la teoría de Dweck es que existe relación entre el tipo de metas de un sujeto y la dificultad de las tareas en las que están dispuestos a implicarse los estudiantes. Dweck afirma que los alumnos con metas de aprendizaje eligen tareas de dificultad media-alta, ya que las de baja dificultad no aportarían ningún aprendizaje, mientras que los sujetos con metas de rendimiento se implican en aquellas tareas que están seguros que podrán resolver (de baja dificultad). Los resultados de nuestra investigación apoyan, en gran parte, lo señalado por Dweck, y Nicholls (Tabla 5).

TABLA 5

*Metas de estudio y elección de tareas de aprendizaje. MAPREN= metas de aprendizaje, MEXTER= Metas de rendimiento (mot. extrínseca), DALTA= tareas de dificultad alta, DMEDIA= tareas de dificultad media, DBAJA= tareas de dificultad baja. Los coeficientes de correlación no relevantes para el análisis de los objetivos del trabajo se sustituyen por «—».*

	MAPREN	MEXTER	DALTA	DMEDIA	DBAJA
MAPREN	1.000				
MEXTER	—	1.000			
DALTA	426	071	1.000		
DMEDIA	145	232	—	1.000	
DBAJA	-221	213	—	—	1.000

En consecuencia con los datos que aparecen en la tabla 5 se puede concluir que efectivamente los sujetos con una motivación intrínseca (metas de aprendizaje), que entienden que aprender implica desarrollar la capacidad para aprendizajes más difíciles, prefieren implicarse en tareas difíciles, incluso antes que en otras de dificultad media. Además, rechazan la posibilidad de dedicar su tiempo a la resolución de tareas demasiado fáciles, aunque éstas pudieran proporcionarle el éxito seguro (pero éste no es el objetivo de estos sujetos). Por el contrario, tal como afirman Dweck y Nicholls, los alumnos con metas de rendimiento eligen implicarse en la realización de tareas fáciles e incluso de dificultad media, pero nunca de dificultad considerable. Estos datos vienen a confirmar una vez más que los individuos con metas de rendimiento están más pendientes de lo que los demás piensan de ellos que los alumnos motivados intrínsecamente, quienes se preocupan, sobre todo, por demostrarse a sí mismos que pueden desarrollar su capacidad y realizar tareas verdaderamente grandes y estimulantes. Lo malo para el desarrollo y mantenimiento de una motivación intrínseca en la escuela es que la construcción de uno mismo se encuentra verdaderamente mediatizada por la percepción que mantienen los «otros significativos» de uno mismo, así como por los criterios normativos y nomotéticos utilizados por la escuela para juzgar la competencia de cada alumno. El criterio de evaluación no es intraindividual sino interindividual; y la comparación social es prácticamente inevitable, tanto en el contexto escolar como familiar (un análisis más sistemático de estos aspectos lo encontramos en Núñez Pérez y González-Pienda, 1995).

### 3.3. Metas y enfoques de estudio

En este trabajo, además de los aspectos ya mencionados, se aborda el análisis de la relación entre el tipo de meta y el enfoque de estudio que utilizan los alumnos o la influencia de este tipo de constructo motivacional (metas) y el rendimiento académico.

Como hemos visto, tanto los trabajos de Biggs como los desarrollados por Entwistle, y, en nuestro país, los obtenidos por Porto Riobo (1994), indican que las diferentes formas de estudio de los alumnos se correspondían con distintos tipos de motivaciones y diferentes clases de estrategias: (a) la motivación extrínseca implica la utilización de estrategias de reproducción, dando lugar al enfoque superficial; (b) la motivación intrínseca implica la utilización de estrategias de estudio adecuadas, y conforman el enfoque profundo; (c) la motivación de logro incita a la utilización de estrategias de organización y todo ello da lugar al enfoque de logro. Desde la perspectiva de la teoría de Dweck, el enfoque superficial y el de logro se relacionarían con las metas de rendimiento y el enfoque profundo con las metas de aprendizaje, mientras que si nos atenemos a los resultados de nuestros trabajos o a los obtenidos por Hayamizu y Weiner (1991), las metas de aprendizaje estarían relacionadas con el enfoque profundo, las metas de logro con el enfoque de logro y las metas de refuerzo social con el enfoque superficial. Los resultados de nuestro trabajo relativos a este punto, (Tabla 6), podemos sintetizarlos en los tres puntos siguientes.

TABLA 6

*Correlación entre los tipos de metas de estudio (MAPREN= metas de aprendizaje, MREFUE= metas de refuerzo social, MLOGRO= metas de logro) y los enfoques de aprendizaje (EPROFU= enfoque profundo, ELOGRO= enfoque de logro, ESUPER= enfoque superficial). Los coeficientes de correlación no relevantes para el análisis de los objetivos del trabajo se sustituyen por «---».*

	MAPREN	MREFUE	MLOGRO	EPROFU	ELOGRO	ESUPER
MAPREN	1.000					
MREFUE	---	1.000				
MLOGRO	---	---	1.000			
EPROFU	447	054	-153	1.000		
ELOGRO	365	135	295	---	1.000	
ESUPER	046	183	418	---	---	1.000

En primer lugar, hemos obtenido una relación positiva y significativa ( $r=447$ ) entre las metas de aprendizaje con el enfoque profundo, aunque también este tipo de metas (o motivación) parece relacionarse, en menor medida que en el caso anterior ( $r=365$ ), con el enfoque de logro. Este primer resultado no es tan nítido como se esperaba y por ello merece algún comentario más específico. Como era de esperar, los sujetos con una motivación intrínseca «predominante» tienden a desarrollar estrategias de estudio y aprendizaje propias de un enfoque profundo. El hecho de que también este tipo de motivación lo encontremos en cierta medida vinculado con un enfoque de logro, quizás, podría explicarse basándonos en que un alumno no dispone «únicamente» de motivos

intrínsecos, sino que también probablemente esté interesado en lograr resultados positivos, recompensas (aunque la recompensa mayor sea la percepción de que se avanza en conocimientos y capacidad). Así pues, puede ser razonable que un sujeto motivado «principalmente» de forma intrínseca desarrolle «fundamentalmente» un enfoque profundo en su estudio y aprendizaje, y que «en ocasiones» -en segundo término- ante la necesidad de un logro puntual motive la utilización de estrategias de tipo organizativo propias de un enfoque de logro. Resultados parecidos han sido obtenidos en la investigación de Porto Riobo (1994). Las metas de aprendizaje, por último, no mantienen absolutamente ninguna relación ( $r=0.46$ ) con la utilización de un enfoque de estudio de tipo superficial; lo cual es coherente con la naturaleza de estas variables.

En segundo lugar, las metas de logro se relacionan negativamente con un enfoque profundo y positivamente tanto con el enfoque de logro como con el enfoque superficial. Estos hallazgos también, aunque no tan simples como se suponía, parecen ser totalmente explicables y coherentes. Por las propias características del enfoque profundo y dado que la motivación es precisamente la que incentiva la utilización de un tipo concreto de estrategias, es muy lógico que un sujeto motivado hacia el logro no utilice un enfoque profundo, e incluso parece razonable que el hecho mismo de encontrarse motivado hacia el logro no sólo no favorezca sino que impida la utilización de estrategias adecuadas. Desde nuestra perspectiva ésta sería la explicación a la relación negativa entre motivación de logro y enfoque profundo. Por otra parte, nos encontramos que las metas de logro tienen un valor motivacional que lleva al sujeto a utilizar tanto estrategias propias de un enfoque de logro como superficial. Afirmábamos inicialmente que sólo deberían relacionarse con un enfoque de logro y, sin embargo, nosotros hemos hallado que también este tipo de motivación puede dar lugar a la utilización de estrategias superficiales. Suponemos que la clave que descifra esta doble relación está en que tanto un enfoque profundo como uno superficial son puestos en marcha a partir de una motivación de naturaleza extrínseca. Las metas de logro son un tipo de motivación extrínseca. Además, este tipo de argumentos que estamos utilizando se ven confirmados al tener en cuenta los resultados correspondientes a la relación entre las metas hacia el refuerzo social y los enfoques de estudio.

Nuestros datos indican, en tercer lugar, que los sujetos que se encuentran principalmente motivados hacia la consecución de refuerzo y valoración social (profesores, padres, iguales) desarrollan, principalmente, estrategias de estudio y aprendizaje propias de un enfoque superficial, aunque también, en segundo término, pueden llevarle a utilizar un enfoque de logro. Como decíamos, estos resultados confirman lo argumentado anteriormente, en el sentido de que las metas de logro y de búsqueda de refuerzo social por ser de naturaleza extrínseca se relacionan con el desarrollo y utilización de estrategias adecuadas.

En resumen, dado que no hay alumnos enteramente motivados de una única forma (sólo intrínseca o extrínsecamente), quienes poseen principalmente metas de aprendizaje tienden a utilizar fundamentalmente un enfoque profundo en sus tareas de estudio y aprendizaje y, ocasionalmente, este tipo de motivación puede ser incentivadora (además de la propia motivación de logro que tenga) de un enfoque de logro. Cuando el alumno se encuentra motivado fundamentalmente hacia el logro utilizará, sobre todo, un enfoque de estudio de logro, pudiendo también motivar la utilización de estrategias de tipo superficial. Finalmente, si un estudiante está orientado hacia la consecución

ción de refuerzo y reconocimiento social utilizará en su trabajo escolar, principalmente, estrategias propias de un enfoque superficial, aunque este tipo de motivación puede sumarse a la de logro e incentivar la utilización, ocasionalmente, de un enfoque de logro. En conclusión, y a un nivel de abstracción mayor, nuestros datos parecen confirmar la hipótesis de Biggs y Entwistle sobre la existencia de dos «enfoques compuestos»: profundo-logro y superficial-logro.

### 3.4. Metas de estudio, percepción de las características de la enseñanza y rendimiento académico

Este último apartado trata sobre la relación entre la percepción por parte del alumno de las características y exigencias de la enseñanza (p. e., objetivos de la asignatura, tipo de evaluación de los profesores, importancia de la asignatura, etc.) y la utilización de un tipo u otro de estrategias de estudio y aprendizaje. En el trabajo mencionado, se plantea la posibilidad de que el tipo de metas no sea una variable suficiente para explicar el motivo de la utilización de un tipo u otro de enfoque. Según los trabajos de Selmes, Biggs, Entwistle, etc., la percepción de las variables contextuales mencionadas puede jugar un papel importante. Por otra parte, Elliot y Dweck (1981) han encontrado que en situaciones con componentes evaluativos muy fuerte, en los que se compara la propia calidad con un estándar externo, los alumnos tienden a perseguir metas de rendimiento o ejecución; es decir, deben demostrar su habilidad si es alta o disimularla si es baja. En cambio, si la evaluación induce a ser competente, y no sólo parecerlo, los sujetos desarrollan metas de aprendizaje. Los resultados de nuestro trabajo no son de ningún modo concluyentes, aunque si sugerentes (Tabla 7).

A pesar de que la relación no es significativa estadísticamente ( $r=163$ ), los alumnos que tienen claros los objetivos de la enseñanza y perciben que éstos consisten en el aprendizaje significativo de los contenidos (y nunca simplemente memorístico) suelen estar, principalmente, motivados intrínsecamente (metas de aprendizaje) y utilizar un enfoque profundo (y logro) en la realización de sus tareas académicas. Por el contrario, si los alumnos perciben que lo que se les pide es un aprendizaje y ejecución reproductiva y memorística se encontrarían más motivados extrínsecamente que intrínsecamente y utilizarían para su estudio un enfoque superficial y/ de logro.

TABLA 7

*Relación entre las metas de estudio (MAPREN= metas de aprendizaje/motivación interna, MEXTER= metas externas/ motivación externa), la percepción de las características de la enseñanza (PER-ENSEÑANZA) y el rendimiento académico (RENDIMIENTO).*

	PER-ENSEÑANZA	RENDIMIENTO
MAPREN	163	024
MEXTER	-064	008

En consecuencia, si no fuera porque los coeficientes de correlación no logran ser significativos, tendríamos que afirmar que el correcto y claro establecimiento, y su pos-

terior aplicación, de los objetivos y contenidos de la enseñanza y los tipos de evaluación que serán realizados tienen especial relevancia a la hora de ayudar al estudiante a decidir el tipo de estrategias que ha de utilizar en su aprendizaje escolar y el tipo de metas de estudio que debe plantearse. Entre lo que se desea que el alumno haga y lo que hace en realidad, la percepción de lo primero tiene un lugar de especial relevancia. Por lo que hace referencia a la relación entre metas de estudio y rendimiento, observamos que no es significativa en ninguno de los dos casos, lo cual constituye un hecho bastante injustificable desde la perspectiva de la teoría de C. Dweck.

## CONCLUSIONES

De la exposición y análisis de los resultados correspondientes a este trabajo parece quedar claro que:

1. El término de *metas de estudio* es un constructo multidimensional, constituido, al menos, por tres tipos o clases de dimensiones (metas), lo cual implica cierta modificación de la teoría original de Dweck. No obstante, se necesitan más investigaciones que puedan solventar los problemas que en su momento indicamos (por ejemplo, el tema de la varianza explicada).
2. La diferenciación conceptual de las metas de estudio en metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro parece razonable en la medida en que diferencian significativamente a los estudiantes tanto por lo que se refiere al sexo como al tipo de estudios que realizan. Tal diferenciación es especialmente relevante en el caso de las metas de aprendizaje, o motivación intrínseca.
3. La relación entre concepto de inteligencia, elección de tareas escolares, enfoques de aprendizaje, metas de estudio y rendimiento académico es posible que sea más compleja de lo que se afirma en la teoría elaborada por Dweck. En primer lugar, con respecto a la relación entre concepto de inteligencia y metas, los datos obtenidos en este estudio indican que, si bien es necesario un concepto incremental de la inteligencia para el desarrollo de una motivación intrínseca (metas de aprendizaje), la adopción de un concepto estático de la misma no conlleva necesariamente una motivación externa (metas de rendimiento). Y las posibles explicaciones pueden ir en la línea que apuntábamos al presentar y discutir estos resultados. En segundo lugar, según la teoría de Dweck los alumnos con metas de aprendizaje se implicarían en tareas de dificultad media-alta, pero no muy alta; sin embargo, nuestros resultados señalan que aunque los estudiantes con motivación intrínseca eligen tareas de dificultad media, la mayoría de las veces optan por tareas verdaderamente difíciles. En tercer lugar, más compleja de lo que suponía Dweck parece ser la relación entre tipo de meta y clase de enfoque de aprendizaje. Según nuestros resultados, muy semejante a lo hipotetizado por Biggs, sería posible hablar de enfoques o aproximaciones simples como resultado de la relación entre los tipos de metas y sus correspondientes enfoques (por ejemplo, metas de aprendizaje y enfoque profundo), pero siempre en el caso de que el nivel de la meta concreta sea muy elevado. Pero, en la mayoría de los casos, podríamos hablar de dos enfoques compues-

tos: profundo-logro y superficial-logro. En cuarto lugar, no hemos encontrado relación alguna entre el tipo de meta y el rendimiento del alumno. Este hallazgo podría intentar explicarse mediante alguna de las siguientes razones: (a) que exista alguna variable, no tenida en cuenta, que medie la relación entre aquellas dos, y por tanto no exista ningún efecto directo de las metas sobre el rendimiento, (b) que el procedimiento de evaluación del rendimiento no sea el adecuado o, incluso, que lo inadecuado sea el tipo de rendimiento obtenido y, (c) que la ausencia de relación significativa sea debida sencillamente a alguna condición particular de esta investigación. Sin embargo, esta tercera razón puede que no sea la más acertada ya que Porto Riobo (1994) también se encuentra con este hecho.

Como punto final a este artículo, expondremos los resultados más relevantes que hemos obtenido en otras investigaciones y trabajos recientes que, a nuestro parecer, complementan los descritos en el presente estudio. Nos referimos al papel que juegan los procesos de atribución causal y el autoconcepto del alumno en el desarrollo de un tipo determinado de metas de estudio. Los trabajos a los que aludíamos anteriormente son los de García Rodríguez (1994), González-Pienda, Núñez Pérez, *et. al.* (1994), Núñez Pérez y González-Pienda (1995) y Núñez Pérez, González-Pienda, García Rodríguez, *et. al.* (1995).

Con respecto a la relación «metas-atribución causal», nuestros resultados indican que existe un vínculo fuerte entre las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos ante una tarea académica y las metas de estudio. Concretamente, los sujetos que tienen una puntuación alta en metas de aprendizaje suelen responsabilizarse de sus logros. En este sentido, cuanto mayor sea la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) más tienden los estudiantes a creer que su rendimiento se encuentra determinado por causas internas; sobre todo, la capacidad o habilidades intelectuales). Este tipo de niños, complementariamente, no suelen acudir a causas externas e incontrolables para explicar sus progresos. En definitiva, hemos hallado que los niños con metas de aprendizaje son internos en sus atribuciones y aunque entienden que el esfuerzo (o la falta del mismo) puede ser una causa que explique su rendimiento, creen que la causa fundamental de sus logros es su capacidad. Como hemos visto, el concepto de capacidad en este tipo de niños es incremental.

Teniendo en cuenta la diferenciación obtenida en cuanto a las metas de rendimiento (metas de logro y de refuerzo social), hay que señalar que nuestros resultados indican que los estudiantes que desarrollan metas de refuerzo social presentan un patrón atribucional semejante al descrito para el caso de los alumnos con metas de aprendizaje, aunque la intensidad de la relación es mucho menor que en el caso anterior. Sin embargo, los estudiantes que desarrollan metas de logro presentan un patrón atribucional, en cierta medida, contrario al descrito anteriormente. En este caso, los niños motivados extrínsecamente hacia la consecución de un logro material, más o menos inmediato, no suelen atribuir sus resultados a la capacidad (o falta de la misma) y esfuerzo (o a su ausencia), y sí a factores externos como la ayuda recibida de otras personas. Estos resultados son fácilmente explicables si tenemos en cuenta que este tipo de niños suelen implicarse en tareas fáciles, lo cual hace que el fracaso o éxito no implique a la capacidad de la persona. En conclusión, podemos afirmar que (a) los alumnos con metas de

aprendizaje (motivados intrínsecamente) suelen implicar a la capacidad (y esfuerzo) en la explicación de su conducta de logro y, en consecuencia, (b) los niños motivados intrínsecamente se responsabilizan del resultado de su conducta académica, (c) es necesario diferenciar metas de logro y metas de refuerzo social, (d) los alumnos motivados por la obtención de reconocimiento social también son en cierta medida responsables de sus logros, aunque no consideran que sus capacidades tengan un papel tan determinante, y (e) los niños motivados por la consecución de, por ejemplo, una nota académica, no creen que su logro tenga nada que ver con su capacidad.

En los planteamientos de Covington, Dweck, Nicholls, etc., se propone que las metas que un sujeto persigue en su estudio se encuentran relacionadas con el autoconcepto. Los resultados de nuestras investigaciones apoyan esta hipótesis. Los alumnos con un alto sentimiento de competencia para la realización de las tareas escolares (juicio sobre la capacidad) también suelen presentar altos niveles motivacionales de naturaleza intrínseca. La elección de tareas difíciles, como hemos visto, se encuentra posibilitada, entonces, no sólo por la concepción diferenciada e incremental de la inteligencia que tienen estos niños, sino también por sus creencias de que son capaces de afrontarlas con garantías de éxito. Los buenos resultados motivarán al sujeto para seguir el mismo camino y le harán sentirse más capaz (de aquí la concepción incremental de la capacidad o habilidad intelectual) llevándole a realizar elecciones de tareas de gran dificultad. Si sobreviene el fracaso, el niño intentará realizar la tarea cuantas veces sea necesario, y de formas distintas, ya que considera el esfuerzo un factor importante en la potenciación de la capacidad; pero todo esto es posible porque estos sujetos se consideran capaces. Es decir, tanto de cara al éxito como al fracaso, la imagen que el alumno tiene sobre su capacidad (autoconcepto académico) es un factor importante en el desarrollo de metas de aprendizaje y en el resultado final de su conducta. Probablemente, en este contexto, es tan importante la capacidad percibida como la real en la explicación de la realización de las tareas escolares. La alta capacidad percibida incita a la utilización de las habilidades reales.

En la línea de lo que ya habíamos comentado con anterioridad, el concepto que el alumno tiene de sí mismo como estudiante también se encuentra relacionado positivamente con el interés por la obtención de reconocimiento de los otros significativos (metas de refuerzo social). La comparación social es una de las fuentes fundamentales para el desarrollo del autoconcepto (Núñez Pérez y González-Pienda, 1995). Por otro lado, la gente suele buscar información que confirme lo que piensa de sí mismo, bien seleccionando los contextos de comparación, bien implicándose en tareas que puedan permitir una comparación con resultados positivos, bien utilizando sesgo de naturaleza cognitiva. El reconocimiento social es necesario para un correcto desarrollo de la personalidad y un adecuado ajuste a la sociedad. Por todo esto, es natural que un alumno además de estar motivado por la demostración a sí mismo de que es tan capaz como cree serlo, y por ello se implique en tareas que puedan demostrarlo, desee, aún en un segundo plano, que los demás le perciban de esta forma y lo valoren. Quizás, de no existir este reconocimiento social, un alumno con metas de aprendizaje acabará por dirigirse a la consecución rápida y empleando el menor esfuerzo posible de logros académicos y recompensas. Por último, según los resultados de los trabajos mencionados anteriormente, no existe relación significativa entre el autoconcepto y las metas de logro. Estamos afirmando, pues, que el hecho de disponer de una percepción más o menos positiva de las propias capacidades no influye para nada en que el alumno esté más o menos moti-

vado hacia el logro. En consecuencia, hay que señalar que la motivación hacia el logro no se encuentra determinada ni por la capacidad percibida ni por la naturaleza percibida de esa capacidad. Son otro tipo de factores (p. e., presión de padres, recompensas inmediatas, intento de evitar castigos, etc.) los que influyen en este tipo de motivación y los que explican la realización de conductas de estudio y aprendizaje propias de las metas de logro. En conclusión, el autoconcepto se encuentra relacionado positivamente con las metas de aprendizaje y con las metas de refuerzo social y no se relaciona con las metas de logro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO GARCÍA-CELAY, I. (1992): «Motivación y aprendizaje escolar». En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Alianza Psicología, Madrid.
- AMES, C. (1992): «Classrooms: Goals, structures, and student motivation». *Journal of Educational Psychology, 84*, pp. 261-271.
- AMES, C., y ARCHER, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, pp. 260-267.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, pp. 91-215.
- BIGGS, J. B. (1987): *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research, Victoria.
- (1988): «Approaches to learning and to essay writing». En R. Schmeck (ed.): *Learning strategies and learning styles*. Plenum Pres, London.
- (1989): «Approaches to the enhancement of tertiary teaching». *Higher Education Research and Development, 8* (1), pp. 7-25.
- (1990): «Effects of language medium of instruction on approaches to learning». *Educational Research Journal, 5*, pp. 18-28.
- (1991): «Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies», *Educational Research Journal, 6*, pp. 27-39.
- CABANACH, R., NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y GARCÍA-FUENTES, C. (1994): «La motivación y las emociones del alumno». En R. Cabanach (ed.): *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. Universidad de la Coruña, La Coruña.
- COVINGTON, M. V. (1984): «The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications». *The Elementary School Journal, 85*, pp. 5-20.
- DIENER, C. I. y DWECK, C. S. (1980): «An analysis of learned helplessness II: The processes of success». *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, pp. 940-952.

- DWECK, C. S. (1986): «Motivational processes affecting learning». *American Psychologist*, 41, pp. 1.040-1.048.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988): «A social-cognitive approach to motivation and personality». *Psychological Review*, 95 (2), pp. 256-273.
- ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1981): «Children's achievement goals as determinants of learned helplessness and mastery-oriented achievement patterns: An experimental analysis». Trabajo no publicado. Universidad de Harvard, (citado en Dweck y Leggett, 1988).
- (1988): «Goals: An approach to motivation and achievement». *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 5-12.
- GARCÍA GARCÍA, S. I. (1994): *Consecuencias motivacionales y estratégicas de la percepción personal del concepto de inteligencia y del contexto educativo*. Memoria de Investigación. Universidad de Oviedo (Facultad de Psicología), Oviedo.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. S. (1994): *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 10 a 14 años*. Memoria de Investigación. Universidad de Oviedo (Facultad de Psicología), Oviedo.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., NÚÑEZ PÉREZ, I. C., GARCÍA RODRÍGUEZ, M. S. y CABANACH, R. (1994): «Evaluación de estrategias de estudio y aprendizaje escolar». *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. EUNSA, Pamplona.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991): «A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability». *Journal of Experimental Education*, pp. 226-234.
- HAYAMIZU, T., ITO, A., y YOSHIZAKI, K. (1989): «Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies». *Japanese Psychological Research*, 31, pp. 179-189.
- NICHOLLS, J. G. (1984): «Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance». *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1995): *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Oviedo.
- (1994a): *Escala de Evaluación del Concepto de Inteligencia*. Departamento de Psicología, Oviedo. Universidad de Oviedo.
- (1994b): *Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales*. Departamento de Psicología, Oviedo. Universidad de Oviedo.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. y CABANACH, R. (1994): «Evaluación de la motivación de logro». *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GARCÍA RODRÍGUEZ, M. S., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, y GARCÍA GARCÍA, S. I. (1995): «Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos». *Revista de Psicopedagogía*, 10.

- PORTO RIBO, A. (1994): «Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios». Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Facultad de Psicología.
- SCHUNK, D. H. (1989a): «Self-Efficacy and cognitive skill learning». En C. Ames y R. Ames (eds.): *Research on motivation in education. Vol.3: Goals and cognitions*. Academic Press, San Diego.
- (1989b): «Self-Efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems». *Journal of Learning Disabilities*, 22, pp. 14-22.
- SELMES, J. P. (1986): «Approaches to normal learning task adapted by senior secondary school pupils». *British Educational Research Journal*, 12 (1), pp. 15-28.
- SELMES, I. (1987): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Paidós/MEC, Barcelona.
- WEINER, B. (1983): «Some methodological pitfalls in attributional research». *Journal of Educational Psychology*, 75, pp. 530-543.
- (1985): «An attributional theory of achievement, motivation and emotion». *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag, New York.