

CARACTERÍSTICAS DE LAS METAS ACADÉMICAS QUE PERSIGUEN LOS ESTUDIANTES Y SUS CONSECUENCIAS MOTIVACIONALES

Antonio Valle Arias
Ramón González Cabanach
Alfonso Barca Lozano
Universidad de La Coruña

José Carlos Núñez Pérez
Universidad de Oviedo

Aunque existe una amplia diversidad de enfoques y perspectivas teóricas en el estudio de la motivación escolar, algunos de los más importantes y que han recibido una mayor atención por parte de los autores más representativos son aquellos que integran el concepto de metas que persiguen los estudiantes como principal determinante de la motivación académica. En este artículo nos vamos a centrar en analizar las características de estas metas, así como las consecuencias motivacionales, haciendo un énfasis especial en dos tipos de metas que, con independencia de la perspectiva teórica adoptada, han sido identificadas por la mayor parte de los autores; nos referimos a las metas de aprendizaje y a las metas de rendimiento o ejecución. Además, veremos la relación que existe entre las metas y las diferentes percepciones y creencias que tiene el sujeto sobre la capacidad y el esfuerzo; así como algunos estudios en los que se pone de relieve la posibilidad de que estas dos clases de metas no sean consideradas como mutuamente excluyentes.

1. INTRODUCCION

Hay un acuerdo unánime en considerar que la motivación constituye un concepto vital en cualquier teoría pedagógica y en la educación en general; cuando algo falla en un sistema educativo se culpa a menudo a la motivación (Ball, 1988). Sin embargo, a pesar de que la motivación es uno de los factores a los que se recurre con frecuencia para tratar de dar una explicación a los posibles “desajustes” que se producen en el aprendizaje escolar, la diversidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, no exista un enfoque teórico lo suficientemente contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991); además, como añade este autor, es difícil imaginar que los avances hacia la claridad teórica y conceptual de este constructo se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación; entre otras razones por la propia complejidad y diversidad de procesos implicados en la misma (González Cabanach, Núñez y García-Fuentes, 1994).

Uno de las variables motivacionales más relevantes dentro de las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema es el concepto de metas (para una revisión, ver p. ej., González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996), considerada por algunos autores como una vía importante para conceptualizar la motivación académica (Archer, 1994). Uno de los tipos de metas que ha recibido considerable atención por parte de los investigadores son las metas de logro, definidas

generalmente como el deseo por desarrollar, conseguir o demostrar competencia en una actividad (Dweck, 1986; Spence y Helmreich, 1983). Como veremos a lo largo de los siguientes apartados, se han encontrado diversos tipos de metas que presentan efectos diferentes a nivel cognitivo y afectivo-motivacional.

2. TIPOS DE METAS, CONCEPCIONES SOBRE LA INTELIGENCIA Y CAPACIDAD PERCIBIDA

Un considerable número de estudios (ver p.ej., Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984, Ames 1992) intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persiguen los sujetos, metas que según dichos autores están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad. Aunque los alumnos dentro del contexto académico tratan de lograr diferentes tipos de metas, la mayor parte de los autores coinciden en señalar que una de las más importantes es la competencia o percepción de competencia (González y Tourón, 1992).

Por tanto, uno de los elementos característicos de las conceptualizaciones de la motivación de logro basadas en las metas es su énfasis explícito sobre la competencia. Definida normativamente (demostrando competencia en comparación con otros) o auto-referencialmente (desarrollando competencia o habilidades), las metas de logro parecen ser determinantes importantes de la orientación motivacional de las personas hacia la competencia (Harackiewicz y Elliot, 1993).

Aunque los estudiantes pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dentro de la literatura sobre este tema (ver p. ej., Alonso, 1991, 1992; Alonso y Montero, 1992; González Cabanach et al., 1996; Pardo y Alonso, 1990) se destaca la importancia que tienen dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). Así, algunos autores diferencian entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento o ejecución (p. ej., Dweck, 1986; Elliott y Dweck, 1988), otros entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (p. ej., Nicholls, 1984), y otros entre metas de dominio y metas de rendimiento o ejecución (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988).

Conceptualmente, las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas de rendimiento o ejecución y de las metas centradas en el "yo" (Ames, 1992). Para evitar confusiones terminológicas optamos por designar de aquí en adelante al primer grupo como "metas de aprendizaje" y al segundo como "metas de rendimiento", independientemente de las denominaciones empleadas, ya que las características esenciales de cada una de las categorías de metas coinciden a pesar de la distinta terminología utilizada para designarlas.

Comparando los dos tipos de metas, se encontró que las metas de rendimiento producen numerosas respuestas negativas de logro y las metas de aprendizaje producen conductas de logro más adaptativas. Así, mientras las metas de aprendizaje promueven una preferencia por el reto, afecto positivo asociado con el esfuerzo y persistencia ante el fracaso, las metas de rendimiento conducen a evitar el reto, estados emocionales negativos, e indefensión (Ames, 1984; Butler, 1987; Elliott y Dweck, 1988). Sin embargo, como veremos más adelante, algunos de estos efectos negativos parece que se producen sólo en los más bajos niveles de competencia percibida, y las diferencias son menos evidentes cuando los individuos resuelven bien o se perciben ellos mismos

como competentes (Butler, 1992; Covington y Omelich, 1984; Elliott y Dweck, 1988). Pero ¿cuáles son las principales características de cada una de las metas? Aunque hay diferencias importantes entre los dos tipos de metas, en ambos casos están dirigidas hacia el aprendizaje; en el caso de las metas de aprendizaje por el propio placer y satisfacción que se genera en los sujetos al adquirir habilidades y conocimientos, y en el caso de las metas de rendimiento como un medio de conseguir aceptación social por demostrar competencia (Seifert, 1995).

Por tanto, los estudiantes orientados hacia metas de aprendizaje se implican en el aprendizaje con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que estos sujetos crean que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y un desafío (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen más en estrategias de procesamiento profundo (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990). Por consiguiente, las metas de aprendizaje están relacionadas con el hecho de concebir el aprendizaje como un fin en sí mismo; los estudiantes orientados hacia este tipo de metas “se olvidan de ellos mismos” y se centran sobre las demandas de la tarea (Schunk, 1991), con la intención de adquirir nuevas habilidades y mejorar sus conocimientos; incluso en aquellos casos en que cometan algunos errores.

Por otro lado, los estudiantes orientados hacia metas de rendimiento están interesados en demostrar su capacidad, por lo que es más probable que crean que la capacidad es la causa del éxito y del fracaso, que la inteligencia es una entidad fija y estable, que vean los problemas difíciles como posibles situaciones de fracaso (Dweck y Leggett, 1988), y que se impliquen en el uso de estrategias de bajo nivel de complejidad (Meece et al., 1988; Nolen, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991). De esta forma, las metas de rendimiento están dirigidas al deseo de mostrar competencia o evitar parecer incompetentes (Schunk, 1991), y el aprendizaje no es valorado en sí mismo sino como un medio para conseguir demostrar que se es competente o para evitar que se carece de capacidad. Los estudiantes con metas de rendimiento están interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentar evitar los juicios negativos, llegando incluso a preferir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa ante una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

Una de las variables que parecen tener una mayor influencia en el desarrollo de uno u otro tipo de metas es la concepción de la inteligencia que tienen los sujetos (ver p. ej., González Cabanach et al., 1996; Valle, Barca, González Cabanach y Núñez, 1995). Según plantea Nicholls (1984), y también Dweck (1986), los individuos pueden concebir la inteligencia de dos formas distintas; en primer lugar, como un rasgo fijo, estable y diferenciado del esfuerzo, que los lleva a creer que mayores niveles de esfuerzo implican menores niveles de capacidad y, por el contrario, menos esfuerzo mayor capacidad; y en segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo cambiante y modificable en función del esfuerzo, de manera que piensan que un mayor esfuerzo conduce a mayores niveles de aprendizaje y, como consecuencia, más capacidad. Mientras que la primera concepción (inteligencia como rasgo fijo y estable) estaría asociada con las metas de rendimiento, la segunda (inteligencia como rasgo cambiante y modificable) estaría relacionada con las metas de aprendizaje. En palabras de Hayamizu y Weiner (1991), según las teorías de Nicholls y de Dweck, los sujetos que adoptan metas de aprendizaje consideran la capacidad como inestable y controlable mientras que los que adoptan metas de rendimiento la conciben como estable e incontrolable.

En base a esto, los estudiantes que adoptan metas de rendimiento entienden la capacidad como una cantidad relativamente fija evaluada por comparaciones con otros (grupo normativo), y el papel del esfuerzo es limitado, ya que sólo podrá mejorar la ejecución hasta el límite fijado por los niveles de capacidad del sujeto. De este modo, los éxitos conseguidos con gran esfuerzo implican alta capacidad sólo en aquellos casos en los que otros compañeros necesitan más esfuerzo para la misma tarea, o si otros obtienen peor rendimiento con los mismos niveles de esfuerzo. Por el contrario, los estudiantes que adoptan metas de aprendizaje perciben la capacidad como unida al significado del aprendizaje y entienden que el esfuerzo puede incrementar esos niveles de capacidad. Ellos se sienten más competentes cuando emplean mayor esfuerzo para lograr el éxito, puesto que el aprendizaje es considerado un fin en sí mismo e implica mayor capacidad. Además, esos sentimientos de competencia se originan cuando la ejecución presente se ve mejorada en comparación con la ejecución previa.

De todas formas, las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento no deben ser consideradas como características totalmente fijas. Nicholls (1983) sugiere que están afectadas por determinadas condiciones del contexto académico; así por ejemplo, las metas de rendimiento se ven favorecidas por situaciones competitivas que potencian autoevaluaciones de capacidad en relación con otros, mientras que las metas de aprendizaje se ven potenciadas tanto por situaciones de aprendizaje individual (los estudiantes evalúan su propio progreso relacionándolo con su propia ejecución anterior, no con la de otros) como por situaciones de aprendizaje cooperativo (los estudiantes trabajan colectivamente en un grupo para resolver la tarea). En apoyo de estas predicciones, Ames (1984) encuentra que los estudiantes ponen mayor énfasis sobre la capacidad como un determinante de los resultados, en contextos competitivos; mientras que destacan el papel del esfuerzo en aquellas situaciones no competitivas (cooperativas e individuales). Es posible, que las características de la mayor parte de contextos educativos actuales favorezcan más las metas de rendimiento (Nicholls, 1979), muy en la línea de la alta competitividad que caracteriza a las sociedades occidentales en los últimos años y que se refleja con bastante exactitud en los propios contextos educativos.

Pero ¿cómo se relacionan las concepciones de la inteligencia y las percepciones que mantienen los sujetos sobre su nivel de capacidad (capacidad percibida)? Un amplio número de estudios han mostrado una relativa influencia de la capacidad percibida sobre las metas, actitudes y comportamientos de los estudiantes (Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Miller et al., 1993; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nolen y Haladyna, 1990). Sin embargo, la capacidad percibida (sea alta o baja) parece tener una mayor importancia cuando los estudiantes están orientados hacia metas de rendimiento que cuando lo están hacia metas de aprendizaje (Ames, 1992; Nicholls et al., 1989). Cuando la meta es demostrar competencia a los otros, u ocultar falta de competencia, la evaluación de la capacidad relativa de uno mismo es importante, pero cuando los estudiantes están orientados hacia metas de aprendizaje, ellos creen que aumentando el esfuerzo y utilizando estrategias apropiadas conseguirán el éxito; por tanto, el centro de atención pasa en este caso de la capacidad al esfuerzo (Archer, 1994).

Cuando los sujetos con una u otra orientación de meta confían en su capacidad de éxito en la tarea, su conducta es bastante similar; ellos aceptan el reto o desafío (percibido) razonable de la tarea y persistirán en su esfuerzo para completarla exitosamente. Sin embargo, cuando los individuos dudan de sus capacidades, la diferencia en orientaciones de meta se traduce en diferencias a nivel motivacional (Miller et al., 1993). Aquellos sujetos con metas de rendimiento que dudan de su capacidad intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, afecto negativo y baja persistencia cuando encuentran dificultades; por el contrario, los

sujetos con metas de aprendizaje buscan desafíos razonables y persisten a pesar de la dificultad, de forma similar a como la hacen los individuos con metas de rendimiento que confían en su capacidad. Elliott y Dweck (1988) respaldan estas predicciones, por lo que se refiere a la interacción de la orientación de meta y la capacidad percibida, en un estudio de laboratorio en el que estableciendo una relación entre ambas variables, encontraron que los sujetos orientados hacia el rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes ante las tareas, y sus reacciones afectivas eran más negativas que aquellos otros orientados hacia el rendimiento, con alta capacidad percibida, o que los sujetos orientados hacia el aprendizaje, con independencia de sus percepciones de capacidad.

Otros investigadores (ver p. ej., Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Nolen, 1988) han sugerido que la adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a utilizar estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del dominio del material a aprender. Los sujetos con metas de rendimiento es menos probable que actúen de esta forma debido a que están menos implicados en el aprendizaje "per se", y la utilización de estrategias de aprendizaje requiere altas dosis de esfuerzo y persistencia lo que implica para ellos, en muchos casos, falta de capacidad, lo cual es algo que estas personas tratan de evitar por todos los medios (González Cabanach et al., 1996).

En definitiva, cuando una meta de rendimiento es adoptada, el autoconcepto de capacidad (capacidad percibida) se convierte en un determinante importante de las conductas de los estudiantes relacionadas con el logro (ver p. ej., Dweck, 1986); porque el centro de atención está sobre la capacidad y el rendimiento normativo, los estudiantes orientados hacia el rendimiento con baja capacidad percibida es menos probable que elijan tareas desafiantes o que utilicen estrategias autorreguladoras (Dweck, 1986; Pintrich y De Groot, 1990). La capacidad percibida es, entonces, un mediador significativo de las variables cognitivas, afectivas y conductuales cuando los estudiantes están centrados en lo que hicieron mejor que otros; pero no cuando están dirigidos a esforzarse y aprender --como sucede en la orientación hacia metas de aprendizaje-- (Covington y Omelich, 1984; Dweck, 1986).

Además de los dos clases de metas (aprendizaje y rendimiento), otros autores identificaron una tercera categoría denominada: "metas de evitación del trabajo" (*work-avoidant goals*), y que representan otro tipo de orientación de meta identificada en los contextos académicos (Brophy, 1983; Meece et al., 1988; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Nolen, 1988). Los estudiantes que adoptan esta meta buscan completar el trabajo con el mínimo esfuerzo; por tanto, la intención no es lograr o demostrar competencia, sino completar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo (Archer, 1994). El deseo de un estudiante "orientado hacia la evitación del trabajo" de esforzarse lo menos posible debe ser diferenciado de lo que parece ser un deseo similar del estudiante "orientado hacia el rendimiento". Para este último, el éxito con poco esfuerzo aparente proporciona evidencia de alta capacidad, o el fracaso con poco esfuerzo no provoca evidencia de baja capacidad. De esta forma, mientras que las metas de aprendizaje y de rendimiento representan distintas formas de acercarse a la motivación (Nicholls, 1984), las metas de evitación del trabajo representan una forma de evitar la motivación (Meece y Holt, 1993).

3. ¿SE PUEDE HABLAR DE METAS MÚLTIPLES EN UN MISMO SUJETO?

Aunque pueda parecer que la investigación ha conceptualizado los dos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento) como dimensiones mutuamente excluyentes, algunos estudios correlacionales nos indican que son relativamente independientes, pero no inversamente relacionadas (Ames y Archer, 1988; Nicholls et al., 1989; Nolen, 1988). En base a esto, Meece y Holt (1993) indican que algunos estudiantes pueden ser altos o bajos en las dos dimensiones, mientras que otros pueden ser altos en ambas.

Diversos estudios correlacionales (ver p. ej., Ames y Archer, 1988; Meece et al., 1988; Nicholls et al., 1989; Nolen, 1988) han encontrado índices de correlación bajos o inexistentes entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento (oscilando entre .03 y .19). En un estudio llevado a cabo por Meece y Holt (1993) sobre una muestra inicial de 275 estudiantes de primaria, aunque reducida posteriormente a 261 sujetos, encontraron una alta correlación positiva entre los dos tipos de metas, definiendo uno de los subgrupos identificados por el análisis "cluster". Debemos aclarar que el análisis "cluster" (*cluster analysis*), según plantea Bisquerra (1989), designa una serie de técnicas que tienen por objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o variables que se van agrupando en conglomerados. Dada una muestra de sujetos, de cada uno de los cuales se dispone de una serie de observaciones, el análisis cluster sirve para clasificarlos en grupos lo más homogéneos posible en base a las variables observadas. Este tipo de análisis (también denominado "análisis de conglomerados") presenta ciertas similitudes con el análisis discriminante, ya que ambos sirven para clasificar individuos en categorías; no obstante, la diferencia principal reside en que en el análisis discriminante se conoce *a priori* el grupo de pertenencia, mientras que el análisis cluster sirve para ir formando grupos homogéneos de conglomerados. Por ser una técnica de análisis multivariable, no está limitada a datos sobre una o dos variables, y por ser de tipo clasificatorio se orienta a establecer grupos, tipos o clases sin que respondan a una idea preconcebida; más bien de lo que se trata es de descubrir la agrupación natural de los ítems o variables (Sierra, 1987).

Realizadas estas aclaraciones, y continuando con el estudio de Meece y Holt (1993), indicar que estos autores encontraron correlaciones negativas entre metas de aprendizaje y metas de evitación del trabajo (que oscilaban entre -.30 y -.53), resultado coincidente con otras investigaciones anteriores (ver p. ej., Meece et al., 1988; Nicholls et al., 1985). Por lo que se refiere a los resultados del análisis cluster, revelan que en torno a un 40% de estudiantes son relativamente altos en ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento), aunque parece que este grupo de estudiantes no resuelve académicamente tan bien como lo hacen los estudiantes que están centrados prioritariamente en metas de aprendizaje. Sin embargo, es preciso destacar el patrón de estrategias utilizadas por el grupo combinado "metas de aprendizaje-metas de rendimiento", ya que refleja ambas tendencias de aproximación y evitación. Sería interesante realizar nuevos análisis para determinar si estos estudiantes presentan consistentemente una alta utilización relativa de ambas estrategias (de aprendizaje activo y minimización del esfuerzo) a través de diferentes situaciones de aprendizaje. Es posible que los estudiantes en el grupo combinado "metas de aprendizaje-metas de rendimiento" presenten una mayor implicación cognitiva en actividades cuando están seguros de la buena actuación y de evitar juicios negativos de capacidad, pero pueden presentar una menor implicación en aquellas situaciones de aprendizaje competitivas, desafiantes y públicas; en las cuales la comparación social y los juicios negativos son posibles. Reducir el esfuerzo es una estrategia que emplean los estudiantes de cara a evitar juicios negativos de capacidad, sobre todo si ellos esperan una pobre ejecución (Miller, 1986).

Es sorprendente que un número importante de estudiantes de la muestra (en torno al 27%) obtengan bajos resultados en ambas formas de aproximación a la motivación (aprendizaje y rendimiento), y que coincidan con los estudiantes del “cluster” “bajo aprendizaje/bajo rendimiento”, los cuales presentan la mayor evitación del trabajo y los menores niveles de implicación cognitiva en las actividades de aprendizaje que cualquier otro grupo.

Recientemente, algunos autores han empezado a centrar su atención en la posibilidad de metas múltiples. Pintrich y García (1991) han sugerido que los estudiantes pueden estar orientados al mismo tiempo hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento (o, en su terminología, orientados intrínseca y extrínsecamente). Para examinar como metas múltiples pueden afectar a las cogniciones y comportamientos de los estudiantes, Pintrich y García aplicaron un cuestionario a estudiantes universitarios, estableciendo diferentes grupos en función de las puntuaciones obtenidas en metas de rendimiento y metas de aprendizaje. Los análisis de los datos revelan que los estudiantes de categorías diferentes presentan niveles distintos de uso de estrategias, autoeficacia y ansiedad. Así, aquellos estudiantes categorizados como de “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” presentaban la mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo, mientras que los categorizados como “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” mostraban el más bajo uso de estrategias. Así mismo, los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” presentaban mayores niveles de autoeficacia que aquellos otros integrados dentro del grupo “altas metas de aprendizaje/bajas metas de ejecución”.

Meece et al. (1988) estudiaron las relaciones de las metas con varios constructos motivacionales en una muestra de 275 estudiantes de primaria. Utilizando análisis correlacionales, encontraron que la orientación hacia metas de aprendizaje correlacionaba positivamente con la competencia percibida y con el uso activo de estrategias, mientras que la orientación hacia metas de rendimiento no aparecía relacionada con el uso de estrategias. En un estudio posterior de estos datos, Meece (1994) realizó un análisis “cluster” para estudiar la posibilidad de múltiples metas en los individuos. El resultado fue la identificación de los tres “clusters” siguientes: “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”. Un posterior análisis entre grupos indicó que los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” tendían a tener las percepciones más altas de capacidad, mientras que los estudiantes de “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”, las más bajas. Además, los estudiantes en el grupo “bajas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” era menos probable que utilizaran estrategias de procesamiento profundo; al contrario que los estudiantes integrados en los “clusters” “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” y “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento”, que mostraban una utilización similar de estrategias de procesamiento profundo.

A continuación, vamos a exponer algunos de los datos más destacados de un estudio llevado a cabo por Seifert (1995) en el que intenta comprobar algunas de las cuestiones planteadas con anterioridad. El trabajo de Seifert (1995) revela que los estudiantes que están más orientados a metas de aprendizaje tienden a comportarse de una forma más autorregulada. También un alto grado de orientación hacia metas de aprendizaje aparece asociado con un mayor uso de estrategias, confianza más alta, mayor compromiso e implicación en problemas más desafiantes, y una tendencia a atribuirse el mérito del éxito.

Por otra parte, la orientación hacia metas de rendimiento aparece relacionada positivamente con la tendencia a atribuir el éxito a factores incontrolables, y también con una mayor autovalía y con la utilización de estrategias superficiales. Parece que los estudiantes orientados a metas de

rendimiento tienen un deseo de probar su capacidad, pero suelen emplear las estrategias más simples para lograr esa meta; en concreto, utilizan más estrategias de procesamiento superficial. Es posible que ellos no estén dispuestos a arriesgarse utilizando las más sofisticadas estrategias de procesamiento profundo, por el temor a no lograr su meta. Las estrategias superficiales pueden haber sido productivas en el pasado, y los estudiantes orientados a metas de rendimiento continuarán usándolas. Debemos recordar que estos sujetos consideran que la capacidad es la causa principal tanto del éxito como del fracaso; con lo cual, altos niveles de esfuerzo acompañados de un resultado de fracaso proporcionan indicios suficientes de falta de capacidad. Es evidente, que la utilización de estrategias de procesamiento profundo requieren altos niveles de esfuerzo, y los sujetos con metas de rendimiento no desean correr ese riesgo. Dicho en otros términos, para estas personas un alto esfuerzo que produce éxito puede mantener la percepción de capacidad, pero alto esfuerzo y consiguiente fracaso lo que provoca es una “amenaza” para la percepción de capacidad. No obstante, Seifert (1995) también encuentra que los estudiantes integrados en esta categoría no reconocen su responsabilidad ante los éxitos, como indica la correlación entre orientación hacia metas de rendimiento y atribuciones incontrolables ante el éxito.

Las puntuaciones en orientación hacia metas de aprendizaje correlacionan fuertemente con atribuciones controlables ante los éxitos, lo cual parece sugerir que los estudiantes orientados a este tipo de metas pueden ser más conscientes de los factores cognitivos que conducen al éxito (en concreto, el uso de estrategias y el esfuerzo). Estos sujetos reconocen qué estrategias trabajar y cuáles no, y pueden estar dispuestos a poner a prueba nuevas estrategias para completar la tarea. Dado que los estudiantes orientados a metas de rendimiento están interesados en comprobar sus niveles de capacidad y tienden a atribuir el éxito a factores incontrolables, pueden ser menos proclives a correr riesgos a la hora de poner a prueba nuevas estrategias; tal y como refleja la baja correlación entre orientación hacia metas de rendimiento y preferencia por el reto.

Los datos del análisis “cluster” realizado por Seifert (1995), proporcionan información consistente con los resultados de otras investigaciones (ver p. ej., Meece, 1994). El análisis “cluster” de las puntuaciones de metas de aprendizaje y metas de rendimiento dan como resultado tres “clusters” diferentes: “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento”, “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento”, y “bajas metas de aprendizaje/moderadas metas de rendimiento”. Los estudiantes de los grupos “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” y los de “altas metas de aprendizaje/bajas metas de rendimiento” parecen comportarse de una manera similar. Dicho de una forma un tanto simple, parece que los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” están orientados hacia metas de aprendizaje. Sin embargo, puede darse el caso de que su conducta autorregulada esté apoyada relativamente por una alta percepción de capacidad; es decir, estos estudiantes persiguen ambos tipos de metas (rendimiento y aprendizaje) y, además, están relativamente confiados en lograr ambas. Debajo de las condiciones de capacidad percibida y buenos éxitos, ellos pueden perseguir metas de aprendizaje pero encuentran también sus metas de rendimiento. Lo que no está muy claro es que sucedería si el éxito no estuviera asegurado. Si el éxito no parece posible, puede darse el caso que los estudiantes de “altas metas de aprendizaje/altas metas de rendimiento” detengan su conducta orientada a metas de aprendizaje y empiecen a implicarse en estrategias de evitar el fracaso, en un esfuerzo para lograr la meta de rendimiento deseada (Covington, 1984). Puede suceder que la meta de aprendizaje se abandone y el logro de la meta de rendimiento tenga prioridad; interpretación que es consistente con la literatura sobre indefensión aprendida, en la que se ha demostrado que los estudiantes orientados a la ejecución suelen reaccionar ante el fracaso de una manera no adaptativa cuando su autoeficacia es baja (Dweck, 1986).

4. A MODO DE CONCLUSIONES

En base a los resultados de algunos estudios mencionados puede plantearse la posibilidad de que las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento no tienen porque ser dimensiones mutuamente excluyentes. Es más, algunos autores (ver p. ej. Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995) plantean que la orientación más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante esté preocupado no sólo por el conocimiento y adquisición de habilidades, sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento. Esta orientación permite, además, lograr la flexibilidad necesaria para funcionar con cierto grado de eficacia en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

En la misma medida que los individuos pueden tener múltiples metas en el ámbito social, y la capacidad para coordinarlas puede ser la clave del éxito (Dodge Asher y Parkhurst, 1989), en contextos de logro los sujetos pueden tener más de una meta al mismo tiempo. Por eso, como señala Wentzel (1991), si los estudiantes desean conseguir el éxito deben perseguir ambos tipos de metas (aprendizaje y rendimiento); teniendo en cuenta que la capacidad para coordinar metas diferentes en una situación determinada y también para llevar a cabo esa coordinación a través del tiempo, juega un importante papel en la consecución del éxito (Heyman y Dweck, 1992).

A modo de reflexión final, debemos de plantear que uno de los retos importantes de la investigación psicológica y educativa en el campo de la motivación (pero también aplicable a otros ámbitos), consiste en perfeccionar los procedimientos metodológicos que permitan una aproximación lo más ajustada posible a la comprensión de este fenómeno. No deja de ser sorprendente que exista tanta disparidad de criterios a la hora de delimitar los diferentes tipos de metas, los factores que influyen en las mismas y, sobre todo, la falta de acuerdo en el momento de decidir si constituyen dimensiones complementarias o excluyentes dentro de la conducta motivada de un sujeto. A veces nos encontramos con resultados, en una u otra dirección, dependiendo de la metodología y técnicas de investigación utilizadas, lo que genera una cierta confusión y enormes dificultades al intentar clarificar este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- ALONSO, J. (1992): *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO, J. y MONTERO, I. (1992): "Motivación y aprendizaje escolar". En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Compils.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.
- AMES, C. (1984): "Competitive, cooperative, and individualistic 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. (1992): "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- AMES, C. y ARCHER, J. (1988): "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ARCHER, J. (1994): "Achievement goals as a measure of motivation in university students". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- BALL, S. (1988): *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento. Control*. Madrid, Narcea. (Edic. orig.: 1977).
- BISQUERRA, R. (1989): *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. Vol. 2. Barcelona: PPU.
- 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.
- BROPHY, J. (1983): "Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom". En S.G. PARIS, G.M. OLSON y H.W. STEVENSON (Eds.): *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BUTLER, R. (1987): "Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance". *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- BUTLER, R. (1992): "What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons". *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.
- COVINGTON, M. V. (1984): "The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications". *The Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- 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.
- DODGE, K. A.; ASHER, S. R. y PARKHURST, J. T. (1989): "Social life as a goal coordination task". En C. AMES y R. AMES (Eds): *Research on motivation in education: Vol 3. Goals and cognitions*. New York, Academic Press.
- DWECK, C. S. (1986): "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988): "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELLIOTT, E. S. y DWECK, C. S. (1988): "Goals: An approach to motivation and achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, EUNSA.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. y GAVIRIA, J. L. (1994): "La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento". *Bordón*, 46, 35-51.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; NÚÑEZ, J. C. y GARCÍA-FUENTES, C. D. (1994): "La motivación y las emociones del alumno". En R. GONZÁLEZ CABANACH: *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; 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.

- HARACKIEWICZ, J. M. y ELLIOT, A. J. (1993):** "Achievement goals and intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991):** "A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability". *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- HEYMAN, G. D. y DWECK, C. S. (1992):** "Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation". *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- 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: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- MEECE, J. L. y HOLT, K. (1993):** "A pattern analysis of students' 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.
- MILLER, A. (1986):** "Performance impairment after failure: Mechanism and sex differences". *Journal of Educational Psychology*, 78, 486-491.
- MILLER, B. R.; 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.
- NICHOLLS, J. G. (1979):** "Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading". *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.
- NICHOLLS, J. G. (1983):** "Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education". En **S. G. PARIS, G. M. OLSON y H.W. STEVENSON (Eds.):** *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- NICHOLLS, J. G. (1984):** "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance". *Psychological Review*, 91, 328-346.
- 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.; PATASHNICK, M. y NOLEN, S. B. (1985):** "Adolescents' theories of education". *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- NOLEN, S. B. (1988):** "Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies". *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- NOLEN, S. B. y HALADYNA, T. M. (1990):** "Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies". *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- PARDO, A. y ALONSO, J. (1990):** *Motivar en el aula*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma.
- PINTRICH, P. R. (1991):** "Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research". *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- PINTRICH, P. R. 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. (1991):** "Student goal orientation and self regulation in the college classroom". En **M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.):** *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT, JAI Press.

- SCHUNK, D. H. (1991):** *Learning theories. An educational perspective*. New York, McMillan.
- SEIFERT, T. L. (1995):** "Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies". *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- SIERRA, R. (1987):** *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.
- SPENCE, J. T. y HELMREICH, R. L. (1983):** "Achievement-related motives and behaviors". En **J. T. SPENCE (Ed.):** *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco, W.H. Freeman.
- VALLE, A.; BARCA, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R. y NÚÑEZ, J. C. (1995):** "Concepciones sobre la inteligencia y elección de metas: Implicaciones motivacionales". V *Congreso de Psicología INFAD*. Santiago de Compostela/La Coruña, 4-6 de Mayo.
- WENTZEL, K. R. (1991):** Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En **M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.):** *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT, JAI Press.