

Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios*

por Ramón GONZÁLEZ CABANACH, Antonio VALLE ARIAS, Susana RODRÍGUEZ MARTÍNEZ,
María GARCÍA GERPE y Paula MENDIRI RUIZ DE ALDA
Universidad de A Coruña

1. Bases y fundamentación del programa

Uno de los componentes fundamentales de la motivación, el componente de valor, incluye las metas adoptadas por los estudiantes para implicarse en las tareas académicas así como sus creencias acerca de su importancia, utilidad o interés (Pintrich y DeGroot, 1990). En esencia, este componente de la motivación integra los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad (Valle, Cabanach, Barca y Núñez, 1997; Valle, Cabanach, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999), aspectos que guardan una estrecha relación con las actividades cognitivas y de autorregulación así como con la elección, el esfuerzo o la persistencia (Eccles, 1983; Pintrich, 1999).

La mayoría de las investigaciones sobre las metas académicas se han centrado en dos tipos de metas: (a) las metas

de aprendizaje (también denominadas metas de dominio o metas centradas en la tarea), que pretenden el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas, y (b) las metas de rendimiento (también denominadas metas de ejecución o metas centradas en el yo), que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros. De una manera un tanto simplificada, se puede afirmar que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de rendimiento para demostrar su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner y Valiante, 2000).

Los resultados de la investigación sobre el papel de las metas en el ámbito académico coinciden en señalar que las metas de aprendizaje son beneficiosas para la mayor parte de los resultados relacionados con el aprendizaje, incluidos los resultados motivacionales tales como la autoeficacia, el interés y el valor (véase, por ejemplo, Harackiewicz,

* Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que ha sido realizada gracias a la financiación de la Secretaría de Estado de Política Científica y Tecnológica (MCT) dentro del Programa Nacional de Promoción General del Conocimiento (Referencia: BSO2003-00864).

Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000; Pintrich y DeGroot, 1990; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), el bienestar emocional (véase, por ejemplo, Kaplan y Maehr, 1999; Meyer, Turner y Spencer, 1997; Middleton y Midgley, 1997), la búsqueda de ayuda (véase, por ejemplo, Nadler, 1998; Newman, 1998; Ryan y Pintrich, 1998) y el compromiso cognitivo (Pintrich, 2000a).

Por tanto, la mayor parte de los trabajos demuestran que aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender y mejorar sus competencias dedican sus esfuerzos a las tareas de estudio, presentan una alta persistencia ante las tareas y suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003a, 2003b). Además, estos estudiantes se implican más en la autorregulación de su aprendizaje (Ames, 1992; Pintrich y De Groot, 1990), realizan mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de su comprensión (Middleton y Midgley, 1997).

Por otro lado, cuando los estudiantes no muestran esta tendencia o no están especialmente motivados por aprender pueden optar, en contextos y situaciones amenazantes, por distintos mecanismos de autoprotección como el *self-handicapping* y el pesimismo defensivo (Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005) que pueden tener ciertos beneficios para

la propia imagen personal pero que suelen ser bastante perjudiciales en el ámbito académico.

Sin embargo, las conclusiones acerca de las ventajas e inconvenientes de adoptar metas de rendimiento no están tan claras, puesto que los resultados son muy diferentes de unos estudios a otros. Dado que los resultados empíricos en torno a los beneficios o perjuicios de las metas de rendimiento son bastante controvertidos, algunos autores consideran que sus efectos sobre la motivación y el aprendizaje son más complejos y requieren una mayor atención teórica y empírica (Utman, 1997), siendo probable que algunas conclusiones sobre los efectos negativos y desadaptativos de las metas de rendimiento puedan resultar prematuras.

Revisando la dicotomía metas de aprendizaje-metas de rendimiento, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) plantean un marco tridimensional para las metas académicas. En esta propuesta, diferencian dos tendencias dentro de las metas de rendimiento: una de aproximación y otra de evitación, delimitándose, por tanto, tres metas académicas independientes: una meta de aproximación al rendimiento (*performance-approach*), focalizada en el logro de competencia con relación a otros, una meta de evitación del rendimiento (*performance-avoidance*), centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros, y una meta de aprendizaje, que pretende el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.

Diferentes trabajos han proporcionado hallazgos empíricos que ofrecen un respaldo a esta distinción dentro de las metas de rendimiento (véase, por ejemplo, Elliot, 1997, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Middleton y Midgley, 1997; Skaalvik, 1997; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006; Wolters et al., 1996). Esta diferenciación entre metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento ha llevado, entre otras cosas, a reconsiderar los efectos de las metas de aproximación al rendimiento. Así, Pintrich (2000b) señala que pueden darse situaciones en que las metas de rendimiento no sean desadaptativas en términos motivacionales, afectivos, de uso de estrategias y de rendimiento. De hecho, en algunos trabajos las metas de aproximación al rendimiento aparecen más vinculadas al rendimiento y al logro, mientras que las metas de aprendizaje lo están con un mayor interés intrínseco en las tareas (véase, por ejemplo, Harackiewicz et al., 2000).

Pero quizás uno de los avances más importantes de los últimos años en la investigación sobre metas ha sido el demostrar empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva o claramente predominante, optan por varias metas —específicamente académicas pero también sociales— para implicarse en el aprendizaje. Así, ante situaciones

en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, otras razones distintas al interés intrínseco por la tarea podrían ser útiles para motivar su actuación. En tales casos, la posibilidad de optar por distintos motivos —obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas...— pueden convertirse en un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico. Por tanto, el hecho de que los estudiantes opten simultáneamente por varias metas en situaciones escolares concretas (Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Pintrich, 2000b; Rodríguez et al., 2001; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Valle et al., 2003a; Wentzel, 2000) suele ser una de las opciones que presenta mayores beneficios académicos.

Tomando como referencia los resultados encontrados en algunos trabajos en torno a la relación de las metas de rendimiento con los resultados académicos y a la relación de las metas de aprendizaje con el interés, Harackiewicz et al. (2000) consideran que cada tipo de meta (aprendizaje y rendimiento) está asociada con un indicador relevante de éxito (interés o rendimiento) pero no con el otro, lo que sugiere que aquellos estudiantes que adopten ambos tipos de metas serán, probablemente, los que conseguirían mejores resultados en ambas variables, es decir, un alto interés y un alto rendimiento. Por eso, como afirman Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella

en la que el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento. Desde esta perspectiva, la orientación motivacional que mejor cumple esos dos requisitos es la de las múltiples metas, especialmente aquel perfil motivacional integrado por unas altas metas de aprendizaje acompañado de unas altas metas de aproximación al rendimiento.

Aunque es evidente, como hemos visto, que los logros en la investigación motivacional han sido muy significativos en las últimas décadas, también es verdad que sigue habiendo muchas aportaciones descriptivas y explicativas sobre las variables motivacionales pero hay carencias importantes de propuestas claramente aplicadas. En este sentido, el programa que se presenta responde, en cierto modo, a esta necesidad de trabajos más enfocados hacia la realidad educativa y que pretenden extraer pautas para mejorar la motivación en contextos académicos.

2. Objetivos del programa

A. Objetivo general: Lograr que los participantes mejoren la gestión de sus recursos motivacionales, haciéndolos más eficientes (mejor ajuste a los diferentes contextos y mayor compromiso e implicación personal en el aprendizaje).

B. Objetivos específicos:

- Conseguir que los participantes identifiquen y gestionen sus

metas personales que están incidiendo en su compromiso con el estudio y que sean capaces de coordinarlas en función de las demandas concretas de las situaciones y contextos de aprendizaje.

- Conseguir que los participantes sean conscientes de los beneficios y de los perjuicios de estrategias de regulación motivacional para el compromiso e implicación en el aprendizaje, así como de mejorar su gestión.

3. Contenidos del programa y variables objeto de intervención

De acuerdo con los objetivos planteados, el programa de intervención se estructura en dos grandes bloques (ver Tabla 1): Un primer bloque formado por aquellas sesiones dirigidas a la promoción de los motivos y razones de aprendizaje más efectivos en las situaciones de estudio. Se incluyen en este bloque las sesiones dos a la novena.

Un segundo bloque constituido por aquellas sesiones centradas en el trabajo de estrategias de regulación motivacional, inicialmente identificando ciertos comportamientos defensivos que el estudiante puede estar utilizando con el fin de proteger su propia imagen personal dentro del contexto académico y, posteriormente, presentando y fomentando la utilización de otro tipo de estrategias motivacionales al servicio del mantenimiento del compromiso e implicación en el estudio. Forman parte de este bloque las

TABLA 1

Bloques de contenido	Variables objeto de intervención	Sesiones
Bloque I El componente de valor de la motivación académica	Introducción y presentación del programa	1
	Valor de la tarea: <ul style="list-style-type: none"> ● Importancia de la tarea ● Interés de la tarea ● Utilidad de la tarea ● Coste de la tarea 	2 y 3
	Metas académicas: <ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de las propias metas ● Ajuste de las metas a las demandas del contexto ● Formulación de metas 	4 a 9
Bloque II Estrategias de regulación de la motivación en contextos académicos	Estrategias de regulación motivacional orientadas a la defensa de la imagen personal: <ul style="list-style-type: none"> ● Comportamientos de self-handicapping ● Comportamientos de pesimismo defensivo 	10 a 12
	Estrategias de regulación motivacional orientadas al sostenimiento del compromiso e implicación en el estudio: <ul style="list-style-type: none"> ● Demora de la gratificación ● Tolerancia a la frustración ● Estrategias para el mantenimiento de la motivación 	13 a 15
	La búsqueda de ayuda como estrategia al servicio de las metas académicas: <ul style="list-style-type: none"> ● La solicitud de ayuda como estrategia de carácter social ● Evitación de la ayuda 	16 a 18
	Valoración global del programa	19

sesiones diez a la dieciocho. La primera sesión tiene un carácter introductorio y de presentación del programa, mientras

que la última se centra en la valoración final de programa.

3.1. Bloque I: El componente de valor de la motivación académica

3.1.1. Valor de la tarea

Tomando como referente las propuestas de algunos autores (véase Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 2000) acerca de los componentes que determinan el valor concedido por los estudiantes a las tareas académicas, en esta parte del

utilidad que tiene la tarea. Por ejemplo, puede haber materias que no me resulten importantes y tampoco interesantes, pero que debo aprobar si quiero terminar la carrera o ejercer una determinada profesión; y (d) lo *costosa* que nos resulte la tarea. Por ejemplo, asistir todos los días a unas clases de inglés puede suponer que no tendré tiempo a quedar con los amigos para tomar algo al salir de la facultad. En las sesiones dos y tres se han trabajado

SESIÓN 2

- Torbellino de ideas: Razones por las que la gente estudia
- Actividad individual: ¿Por qué estudio yo?

SESIÓN 3

- Realización de una actividad sobre la relación entre el valor y las elecciones
- Exposición sobre los aspectos que inciden sobre el valor concedido a las tareas y actividades.
- Actividad sobre el valor otorgado a las asignaturas
- Presentación de un ejemplo sobre la relación entre los valores y las metas

programa se contempla la oportunidad de hacer conscientes a los estudiantes de la incidencia que tiene el valor concedido a las tareas académicas, a las diferentes asignaturas y a los estudios en general, sobre los objetivos que se plantean y, en consecuencia, en el modo en que los abordan. Según esos autores, el valor concedido a una tarea o actividad depende de: (a) *Lo importante* que es hacer bien la tarea. Por ejemplo, si para un estudiante es muy importante dibujar bien, otorgará mucho valor a las clases de dibujo; (b) el grado de *interés* que tiene la tarea. Por ejemplo, si el tema de un libro me resulta muy interesante, esto será una buena razón para que le dedique tiempo a su lectura; (c) la

todos estos aspectos referidos al valor de la tarea.

3.1.2. Metas académicas

Considerando que los diferentes tipos de metas que persiguen los estudiantes son importantes porque favorecen patrones motivacionales cualitativamente diferentes y contribuyen a la autorregulación deliberada de las tareas académicas, hemos abordado la intervención sobre tres aspectos de las metas académicas: identificación, ajuste al contexto y estrategias de formulación de metas.

Desde la diferenciación tradicional entre metas de aprendizaje y metas de

SESIÓN 4

- Actividad de autoevaluación: *¿Cuáles son mis metas académicas?*
- Explicación de los principales tipos de metas académicas (*aprendizaje, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento*).
- Actividad de identificación de metas en supuestos de estudiantes.
- Puesta en común.

rendimiento hasta la distinción más reciente entre tendencias de aproximación y tendencias de evitación dentro de las metas de rendimiento (véase, por ejemplo, Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996), se pretende que los participantes identifiquen sus propias metas y, al mismo tiempo, tomen conciencia del significado y de las implicaciones que tiene para el aprendizaje el tipo de metas que adoptan prioritariamente en el ámbito académico. La

Rodríguez y Núñez, 1999; Pintrich, 2000b; Rodríguez, Cabanach, Piñero, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñero, 2003; Wentzel, 2000), planteamos la conveniencia de fomentar el desarrollo de múltiples metas en los participantes, ya que ello facilita un mejor ajuste y adaptación a la diversidad de demandas contextuales con las que se encuentran en el ámbito académico. Las sesiones quinta y

SESIÓN 5

- Actividad de reflexión personal: *¿Qué me propongo en las diferentes asignaturas?*
- Explicación del concepto de múltiples metas y de los beneficios que reportan.
 - Análisis de un caso de múltiples metas.

SESIÓN 6

- Comentario inicial sobre la importancia que para el rendimiento académico tiene el saber coordinar y ajustar los intereses y razones personales con las demandas concretas del contexto.
- Actividad de análisis de las demandas de diferentes tareas académicas.
- Torbellino de ideas: *“Qué hacer cuando no tengo claro lo que se espera de mí en las asignaturas”*.
- Explicación de algunas estrategias para conocer lo que los profesores esperan de sus alumnos.

sesión cuarta está destinada a trabajar la consecución de dicho propósito.

De acuerdo con los resultados obtenidos en investigaciones previas (véase por ejemplo, Cabanach, Valle, Piñero,

sexta persiguen la promoción en los estudiantes de esta orientación motivacional.

Partiendo de las características de las metas que más favorecen la motivación del estudiante (Dembo, 2000; Locke y

SESIÓN 7

- Actividad de establecimiento de metas realistas: los participantes han de imaginarse su vida en cinco años suponiendo que todo lo que sucede es positivo, luego pensando en que todo es negativo y, finalmente, desde una perspectiva real imaginar su futuro en un año.

SESIÓN 8

- Ejercicio de establecimiento de metas concretas: proponerse metas a alcanzar en un plazo de un año y formularlas de manera específica.
- Ejercicio de establecimiento de metas a largo y corto plazo: Formular las metas establecidas a un año en metas a seis y tres meses.

SESIÓN 9

- Actividad de establecimiento de metas realistas, concretas y temporales en diferentes áreas (académica, social, ocupacional, personal...).

Latham, 1990), se diseñaron tres sesiones destinadas a fomentar la formulación de metas *realistas* –en el sentido de que deben ser alcanzables–, *específicas* –deben ser lo más concretas posibles– y *temporales* –deben tener un plazo de consecución–. Las sesiones siete a la nueve pretenden trabajar estos aspectos.

3.2. Bloque II: Estrategias de regulación de la motivación en contextos académicos

3.2.1. Estrategias de regulación motivacional orientadas a la defensa de la imagen personal

Considerando que los comportamientos de *self-handicapping* y pesimismo defensivo son más bien desadaptativos con respecto al compromiso e implicación en el estudio (aunque en muchos casos el pesimismo defensivo vaya asociado a niveles de rendimiento superiores a los esperados inicialmente), nos planteamos incluir algunas sesiones en las que se demuestre cómo el uso de estas estrate-

SESIÓN 10

- Actividad de reflexión individual sobre el hábito de aplazar: *¿Pospongo el comenzar a estudiar o realizar los trabajos? ¿Me retraso en la entrega de los trabajos? ¿Tiendo a esperar al último momento para hacer las cosas? ¿Suelo estimar mal el tiempo que necesito para hacer las cosas?*
- Comentario en grupo sobre el aplazamiento como estrategia de protección del “yo”.
- Explicación y análisis de algunas creencias que sostienen el hábito de aplazar.
- Actividad: “*Excusas*”. Los estudiantes han de seleccionar de un listado de excusas aquéllas que suelen emplear para aplazar las tareas.

SESIÓN 11

- Explicación sobre el “perfeccionismo” y comentario en grupo
- Explicación de la estrategia de “estar muy ocupado”
- Actividad de elaboración de un horario en el que los participantes recogen con todo detalle todo tipo de ocupaciones. A partir del mismo han de responder a las siguientes cuestiones: *¿Considero que el tiempo que dedico al estudio es suficiente? ¿Mi horario está excesivamente relleno de ocupaciones que interfieren con mi estudio? ¿Resultan todas esas ocupaciones necesarias? ¿Utilizo mis ocupaciones como “comodín” para disculparme cuando, por ejemplo, suspendo alguna asignatura?*

SESIÓN 12

- Comentario en grupo sobre el pesimismo defensivo en el ámbito académico.

gias suele tener menores beneficios desde el punto de vista motivacional. Las sesiones diez a la doce pretenden abordar estas cuestiones.

3.2.2. Estrategias de regulación motivacional orientadas al sostenimiento del compromiso e implicación en el estudio

En estas sesiones se pretende que los

estudiantes sean conscientes de las estrategias que utilizan para mantener su compromiso e implicación en el estudio, valorando la efectividad de las mismas así como la posibilidad de utilizar nuevas estrategias de este tipo. Las sesiones trece a la quince se ocupan de estas estrategias.

SESIÓN 13

- Comentario inicial sobre la importancia que para el rendimiento académico tiene el aprender a demorar gratificaciones en favor del estudio.
- Diálogo en grupos de tres personas sobre la dificultad/facilidad de demorar gratificaciones en favor del estudio y estrategias que utilizan para ello.
- Realización de un inventario “*coste-beneficio*”. Los participantes realizan una tabla en la que sopesan las ventajas e inconvenientes de mantenerse centrado en una tarea académica o hacer otra cosa “más apetecible”; finalmente toman una decisión tratando de paliar los costes de ambas opciones.

SESIÓN 14

- Comentario en grupo sobre la tolerancia a la frustración.
- Lectura de un cuento sobre los “obstáculos” y la importancia de persistir ante los mismos para alcanzar las metas.
- Comentario en grupo sobre la lectura.
- Propuesta de “consejos” para manejar las frustraciones.

SESIÓN 15

- Realización de una actividad sobre estrategias para mantener el esfuerzo y la motivación en las tareas académicas: los participantes han de seleccionar de un listado de estrategias aquéllas que utilicen más a menudo o que les resulten más eficaces. Pueden aportar alguna que no esté recogida.
- Presentación de un ejemplo de plan de estudio apoyado con estrategias motivacionales.
- Actividad: realizar un plan de estudio y apoyarlo con estrategias de tipo motivacional para apoyar su cumplimiento.

3.2.3. La búsqueda de ayuda como estrategia al servicio de las metas académicas

En estas sesiones se pretende concienciar al estudiante de los beneficios motivacionales que tiene el recurrir a la ayuda de otras personas cuando encuentran dificultades en la resolución de alguna tarea y se cumplen ciertas condiciones. Además, se trata de reconocer que la

ayuda de otros es un recurso importante para la consecución de las propias metas. De hecho, son numerosos los trabajos que ponen de manifiesto que los buenos estudiantes saben cuándo y por qué buscar ayuda y a quién recurrir para conseguirla (véase por ejemplo, Karabenick y Sharma, 1994; Newman, 1998; Ryan y Pintrich, 1998). Además, contrariamente a lo que se pensaba hace unos años, se

SESIÓN 16

- Realización de un juego: “Los indicios”.
- Comentario del papel que la ayuda tiene en el juego: por un lado, es vista como algo negativo puesto que solicitarla resta puntos; sin embargo, resulta mejor recurrir a ella porque puede servir para dar con una respuesta que se desconoce.
- Comentario sobre la visión que de la ayuda se sostiene en el contexto académico.
- Actividad: *Razones para no pedir ayuda*. Los participantes forman grupos de cuatro personas, cada grupo confeccionará una lista de las razones que pueden llevar a los estudiantes a no pedir ayuda cuando la necesitan.

SESIÓN 17

- Explicación de la importancia de valorar la ayuda en función de las razones que la sostengan: “salir del paso” frente a “aprender”.
- Actividad: análisis de casos de estudiantes y valoración de qué tipo de ayuda demandan.

SESIÓN 18

- Exposición de algunos consejos para pedir ayuda de forma adecuada.
- Realización de dramatizaciones: cada grupo ha de representar comportamientos de búsqueda de ayuda de forma adecuada, agresiva o desinhibida en diferentes situaciones dentro del contexto académico.

considera que la búsqueda de ayuda es una estrategia altamente adaptativa y beneficiosa (Butler, 1998; Newman, 2000). Las sesiones dieciséis a dieciocho se ocupan de trabajar estos aspectos.

4. Duración del programa y estructura de las sesiones

La propuesta de intervención se desarrolla a lo largo de *diecinueve sesiones de una hora de duración*. Si bien la periodicidad de las sesiones puede ser flexible, consideramos que una periodicidad de dos sesiones semanales podría resultar la más provechosa. Si ésta fuese la opción elegida, su aplicación se extendería a lo largo de aproximadamente dos meses y medio.

La estructura de cada sesión es la siguiente:

1. Recibimiento y saludo
2. Revisión de la actividad para casa (en caso de haberla)
3. Realización de las actividades de esa sesión
4. Valoraciones de cada actividad
5. Comunicación de la actividad para casa
6. Valoración de la sesión
7. Despedida

Tanto la primera como la última sesión tienen una estructura diferente, ya que en la primera se incorporaron las presentaciones del grupo y del instructor, las

expectativas de los participantes acerca del programa, así como también la comunicación de los objetivos y normas de funcionamiento dentro del grupo. Por su parte, la última sesión se dedica a la recapitulación de las actividades y contenidos desarrollados a lo largo de todo el programa y a la valoración general de la experiencia de participación en el mismo.

5. Destinatarios del programa y profesionales encargados de su aplicación

Si bien este programa ha sido inicialmente diseñado y desarrollado pensando en el trabajo con estudiantes universitarios, consideramos que, con ciertos ajustes, resulta perfectamente aplicable en otros niveles educativos como pueden ser el Bachillerato y la Educación Secundaria Obligatoria.

La aplicación idónea del programa es en formato grupal. En este sentido, es importante tener en cuenta que no resulta recomendable la formación de grupos excesivamente numerosos. El número adecuado de participantes por grupo de trabajo se situaría entre diez o quince, no siendo recomendable exceder esta última cantidad.

Se aconseja que la persona encargada de la aplicación del programa sea un profesional de la educación (psicólogo, psicopedagogo, pedagogo o educador) con cierta experiencia en el trabajo con grupos, así como con un cierto dominio de conocimientos sobre motivación académica.

6. Eficacia del programa de intervención en metas

6.1. Muestra

El programa de intervención se aplicó a un total de 17 estudiantes, todas ellas mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 27 años, que cursaban los estudios de primero y segundo de la titulación de psicopedagogía.

Inicialmente el grupo estaba formado por un total de 23 estudiantes, veintidós mujeres y un hombre. Ha habido, por tanto, una mortalidad de 6 participantes, debido a diversas causas derivadas de los requerimientos de sus estudios.

Los estudiantes que participaron en este programa de intervención fueron seleccionados al azar de un conjunto de ellos que, dentro del componente práctico de las asignaturas impartidas por el departamento en la citada titulación, manifestaron un claro interés en tomar parte en un programa para mejorar su gestión motivacional.

6.2. Instrumento de medida

Para la medición de los recursos motivacionales de los estudiantes, y consiguientemente de su posible mejora como consecuencia de la aplicación del programa, hemos recurrido al uso de un cuestionario, el MSLQ, de amplia utilización previa en otras investigaciones, y que cuenta, por tanto, con numerosos estudios sobre su fiabilidad y validez. La fundamentación del MSLQ se encuentra en el

modelo de aprendizaje autorregulado desarrollado por Pintrich a lo largo de los años 80 y 90. En esta investigación se ha empleado la versión del MSLQ traducida y adaptada en nuestro contexto por Roces (1996), denominada CEAM (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación).

Este cuestionario aporta información sobre componentes motivacionales y estratégicos implicados en el aprendizaje. Dado el objetivo de nuestro programa de intervención, sólo hemos utilizado la parte del cuestionario referido a la dimensión motivacional.

La realización de un análisis factorial exploratorio (utilizando el método de extracción de mínimos cuadrados generalizado y rotación varimax, que nos permite minimizar tanto el número de variables que saturan alto en un factor como el de factores necesarios para explicar una misma variable) nos permite constatar una estructura del cuestionario diferenciada en dos dimensiones (motivacional y cognitiva o estratégica). La dimensión de motivación incluye seis factores: motivación intrínseca, motivación extrínseca, valor de la tarea, creencias de control, creencias de autoeficacia y ansiedad ante exámenes. Por la propia estructura de este programa de intervención, y debido a que en otro de los programas aplicados en la investigación se trabajaban las emociones, no nos ha parecido pertinente considerar los datos aportados por el último de los factores, el de ansiedad ante los exámenes.

Para analizar la consistencia interna de estos factores, hemos empleado el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados para el pretest y el postest se presentan en la Tabla 2.

6.3. Análisis de datos

En la Tabla 3 se exponen los datos descriptivos obtenidos en los distintos factores por la muestra de sujetos (pretest y postest).

Para analizar la eficacia del programa de intervención, y dado el tamaño de la muestra y la escala de puntuaciones empleada, hemos seleccionado la prueba no paramétrica de Wilcoxon (para muestras relacionadas). En la Tabla 4 se ofrecen los resultados de los contrastes y su nivel de significación. Conviene precisar que los resultados obtenidos serían prác-

ticamente iguales si hubiéramos decidido usar la prueba t como medida de contraste.

De acuerdo con estos resultados sólo podemos afirmar la existencia de diferencias significativas en el factor “creencias de autoeficacia”, destacada con negrilla, no encontrándose diferencias significativas en ninguno de los otros factores de la dimensión motivacional.

6.4. Resultados y conclusiones

Como el objetivo de nuestro programa de intervención era que el estudiante incrementara su conocimiento sobre el funcionamiento de su motivación y mejorara la gestión de los recursos motivacionales, es imprescindible valorar hasta qué punto los resultados obtenidos nos permiten afirmar la efectividad del programa.

TABLA 2

FACTORES	PRETEST	POSTEST
Motivación intrínseca	.66	.67
Motivación extrínseca	.80	.80
Valor de la tarea	.74	.80
Creencias de control	.61	.65
Creencias de autoeficacia	.81	.81

TABLA 3

	N	Media Pre	Media Post	D. Típica Pre	D. Típica Post
Motivación intrínseca		13,75	13,75	3,109	3,05
Motivación extrínseca		10,5	9,5625	3,1198	4,049
Valor de la tarea		21,375	20,4375	2,7778	2,8511
Creencias de control		14,375	14,8125	1,9621	2,2276
Creencias de autoeficacia		27,00	29,00	5,6921	5,3040

TABLA 4		
	Z	n.s.
Motivación intrínseca	-,663 (a)	.508
Motivación extrínseca	1,586(a)	.113
Valor de la tarea	1,422(b)	.155
Creencias de control	1,178(b)	.239
Creencias de autoeficacia	-2,047(b)	.041

(a) basado en los rangos positivos; (b) basado en los rangos negativos; (c) prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Analizando los factores componentes de la dimensión motivacional del cuestionario y los contenidos de las distintas cuestiones que forman parte de ellos, consideramos que el mejor índice de la efectividad del programa son las creencias motivacionales, indicativas de un mayor compromiso e implicación personal del estudiante en su aprendizaje y, consiguiente, de una mejor gestión de sus recursos motivacionales, y especialmente las creencias de autoeficacia, por su carácter de mayor especificidad situacional, ya que indican la percepción del estudiante acerca de su competencia para implicarse en las tareas, manejar técnicas y habilidades y superar obstáculos; por tanto, por su significación en la gestión de la propia motivación. Además, se trata del factor medido por un mayor número de ítems (8) y que presenta una mayor consistencia interna.

Aunque no de forma significativa, también mejoran las creencias de control de los estudiantes participantes en el programa. Podría cuestionarse que la efecti-

vidad del programa también debería haberse reflejado en una mejora significativa de estas creencias de control; sin embargo, el análisis de los contenidos de los ítems de este factor pone de relieve que miden, básicamente, atribución, y especialmente atribución al esfuerzo, pero no estrictamente percepción de control sobre nuestras realizaciones y nuestra gestión. También hay que señalar que la consistencia interna de este factor es la más baja de todas (se sitúa escasamente por encima de .60) y el número de ítems que lo integran es pequeño (4) y está muy influenciado por la variabilidad de las puntuaciones. Ello podría explicar que la mejora obtenida no alcance niveles significativos.

Con la necesaria cautela en el tratamiento de los datos procedentes de un análisis cualitativo, una confirmación indirecta de la efectividad del programa y de su reflejo en variables relacionadas con el conocimiento y la implicación en la gestión de la motivación proviene de las respuestas de los participantes a un cues-

tionario final de valoración del programa de intervención. En él el 88,3% consideran que les ha sido muy útil o bastante útil, el 11,7% que les ha sido algo útil, y no hay ningún participante que considere que el programa es poco o nada útil. Pero lo más importante de esta valoración es que dos de los aspectos indicativos de la utilidad del programa hacen referencia a un mayor conocimiento de las razones y metas personales y a haber aprendido a establecer metas más realistas.

Los resultados reflejan también una disminución del nivel de la motivación extrínseca, no experimentando variación alguna la motivación intrínseca, si bien tampoco de forma significativa. Pensamos que ello puede ser debido al hecho de que un mayor conocimiento de la motivación (y de las metas específicamente) y de su gestión no necesariamente ha de orientarse en esta dirección, especialmente teniendo en cuenta los sujetos participantes, el contexto en que se encuentran y sus objetivos como estudiantes. De hecho, la mayor parte de estudios realizados en la enseñanza universitaria ponen de relieve un elevado nivel de motivación movida por los resultados, especialmente en los últimos cursos de carrera, más que por los retos o los desafíos, propiciada por el propio sistema educativo, y particularmente por la necesidad de superar las diferentes materias y obtener un título. Esta afirmación anterior se refuerza por el hecho de que en el programa se ha trabajado la orientación de múltiples metas, combinando ambas orientaciones, y el ajuste de las metas a las demandas contextuales, lo que posibilita

que los estudiantes mantengan combinadamente diferentes tipos de orientaciones motivacionales. Los datos aportados por el análisis cualitativo del programa sí permiten confirmar indirectamente que hay efectivamente una mejora considerable del conocimiento de las propias razones y metas por parte de los participantes en el programa. Así, el 64,6% consideran que han mejorado mucho o bastante y el 35,4% que han mejorado algo, mientras que no hay ningún participante que informe de que haya mejorado poco o nada. Además, también hay una mejora del ajuste entre la conducta académica y las metas planteadas: el 30,4% de los participantes consideran que han mejorado mucho o bastante, el 64,5% consideran que han mejorado algo, y sólo el 5,1% entienden que han mejorado poco o nada.

La misma línea argumental puede servirnos para explicar los resultados obtenidos en el factor valor de las tareas. La participación en el programa les ha permitido a los estudiantes profundizar en su conocimiento sobre el valor de las tareas de estudio en su titulación, pero ello no determina que las consideren más útiles, más interesantes, más relevantes para su futuro, etc.

Ahora bien, también es necesario que realicemos algunas reflexiones finales sobre el programa de intervención aplicado y los resultados obtenidos. Como ocurre en casi todos los programas de intervención, y es una dificultad añadida para obtener resultados indicativos de la eficacia en este tipo de investigación, el núme-

ro de sujetos participantes es bajo, lo que dificulta la obtención de contrastes significativos, pues la incidencia en los valores medios del grupo de las puntuaciones de uno o dos sujetos con escasas mejoras es excesivamente fuerte.

Finalmente también es preciso apuntar algunas consideraciones sobre el hecho de utilizar cuestionarios, a pesar de su fiabilidad y validez contrastada en numerosos estudios, para medir el cambio en variables personales. Con toda seguridad, a juzgar por el informe de los propios participantes, se habrían obtenido resultados indicativos de mejoras más sustanciales y significativas si hubiéramos empleado para medirlo diversas tareas de conocimiento y gestión de la motivación, que, además, tendrían una validez ecológica superior a la mayor parte de los ítems que integran este cuestionario empleado u otros también ampliamente usados en la investigación sobre motivación.

Dirección del autor: Ramón González Cabanach. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña. Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. E-mail: rgc@udc.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 6.V.2007

Bibliografía

- AMES, C. (1992) Classrooms: Goals, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- 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, pp. 317-329.

- BUTLER, R. (1998) Determinants of help-seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context, *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 630-643.
- CABANACH, R. G.; VALLE, A.; PIÑEIRO, I.; RODRÍGUEZ, S. y NÚÑEZ, J. C. (1999) El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico, *Psicothema*, 11, pp. 313-323.
- DEMBO, M. H. (2000) *Motivation and Learning Strategies for College Success. A Self-Management Approach* (Mahwah, NJ, Erlbaum).
- ECCLES, J. S. (1983) Expectancies, values, and academic behaviours, en J. T. SPENCE (Ed.) *Achievement and achievement motives* (San Francisco, Freeman) pp. 75-146.
- ECCLES, J. S. y WIGFIELD, A. (2002) Motivational beliefs, values and goals, *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132.
- ELLIOT, A. (1997) Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, en M. L. MAEHR y P. R. PINTRICH (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (Greenwich, CT, JAI) pp. 143-179.
- ELLIOT, A. J. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, pp. 169-189.
- ELLIOT, A. J. y CHURCH, M. A. (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 218-232.
- ELLIOT, A. J. y HARACKIEWICZ, J. M. (1996) Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 461-475.
- ELLIOT, A. J. y MCGREGOR, H. A. (1999) Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp. 461-475.
- ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. y GABLE, S. (1999) Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis, *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 549-563.

- HARACKIEWICZ, J. M.; BARRON, K. E.; TAUER, J. M.; CARTER, S. M. y ELLIOT, A. J. (2000) Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time, *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 316-330.
- KAPLAN, A. y MAEHR, M. L. (1999) Achievement goals and student well-being, *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 330-358.
- KARABENICK, S. A. y SHARMA, R. (1994) Seeking academic assistance as a strategic learning resource, en P. R. PINTRICH; D. BROWN y C. E. WEINSTEIN (Eds.) *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (Hillsdale, NJ, Erlbaum) pp. 189-211.
- LOCKE, E. A. y LATHAM, G. P. (1990) *A theory of goal setting and task performance* (Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall).
- MEYER, D. K.; TURNER, J. C. y SPENCER, C. A. (1997) Challenge in a mathematics classroom: Students' motivation and strategies in project-based learning, *Elementary School Journal*, 97, pp. 501-521.
- MIDDLETON, M. y MIDGLEY, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 710-718.
- NADLER, A. (1998) Relationship, esteem, and achievement perspectives on autonomus and dependent help seeking, en S. A. KARABENICK (Ed.) *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (Mahwah, NJ, Erlbaum) pp. 61-93.
- NEWMAN, R. S. (1998) Adaptative help-seeking: A role of social interaction in self-regulated learning, en S. A. KARABENICK (Ed.) *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (Mahwah, NJ, Erlbaum) pp. 13-37.
- NEWMAN, R. (2000) Social influences on the development of childrens' adaptative help seeking: The role of parents, teachers, and peers, *Developmental Review*, 20, pp. 350-404.
- PAJARES, F.; BRITNER, S. L. y VALIENTE, G. (2000) Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 406-422.
- PINTRICH, P. R. (1999) The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Psychology*, 25, pp. 92-104.
- PINTRICH, P. R. (2000a) The role of goal orientation in self-regulated learning, en M. BOEKAERTS; P. R. PINTRICH y M. ZEIDNER (Eds.) *Handbook of self-regulation* (San Diego, CA, Academic Press) pp. 451-502.
- PINTRICH, P. R. (2000b) Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 544-555.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- ROCES, C. (1996) *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Navarra.
- RODRÍGUEZ, S.; CABANACH, R. G.; PIÑEIRO, I.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2001) Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas, *Psicothema*, 13, pp. 546-550.
- RODRÍGUEZ, S.; CABANACH, R. G.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2004) Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje, *Psicothema*, 16, pp. 626-632.
- RYAN, A. M. y PINTRICH, P. R. (1998) Achievement and social motivational influences on help seeking in the classroom, en S. A. KARABENICK (Ed.) *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (Mahwah, NJ, Erlbaum) pp. 117-139.
- SEIFERT, T. L. (1995) Characteristics of ego- and task-oriented students: A comparison of two methodologies, *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 125-138.
- SKAALVIK, E. (1997) Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety, *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 71-81.
- SUÁREZ, J. M.; CABANACH, R. G. y VALLE, A. (2001) Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies, *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 561-572.
- UTMAN, C. (1997) Performance effects of motivational state: A meta-analysis, *Personality and Social Psychology Review*, 1, pp. 170-182.

- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; BARCA, A. y NÚÑEZ, J. C. (1997) Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado, *revista española de pedagogía*, 206, pp. 137-164.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; CUEVAS, L. M. y NÚÑEZ, J. C. (1997) Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales, *Revista de Investigación Educativa*, 15, pp. 125-146.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2003a) Multiple goals, motivation and academic learning, *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 71-87.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2003b) Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model, *Research in Higher Education*, 2003, 44, pp. 557-580.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2005) Self-worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences, en R. NATA (Ed.) *New directions in higher education* (New York, Nova Science Publishers, Inc.) pp. 99-126.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema*, 18, pp. 165-170.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; RODRÍGUEZ, S.; PIÑEIRO, I. y SUÁREZ, J. M. (1999) Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, *revista española de pedagogía*, 214, pp. 525s-546.
- WENTZEL, K. R. (2000) What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 105-115.
- WIGFIELD, A. y ECCLES, J. S. (2000) Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.
- WOLTERS, C. A.; YU, S. L. y PINTRICH, P. R. (1996) The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning, *Learning and Individual Differences*, 8, pp. 211-238.

Resumen:

Programa de intervención para mejorar la gestión de las metas académicas en estudiantes universitarios

El objetivo de este trabajo es presentar un programa de intervención en metas académicas en estudiantes universitarios. Con este programa se pretende lograr que los participantes reconozcan la importancia de las metas académicas y de las ventajas e inconvenientes que puede tener en las dimensiones afectivo-motivacional, cognitivo y académico. Los estudiantes toman conciencia de que es posible optar de manera exclusiva por un tipo de metas o, por el contrario, elegir otras opciones más flexibles donde la combinación de metas progresivamente ajustables a las exigencias y demandas contextuales se convierte en una alternativa motivacional.

Descriptores: metas académicas, programa de intervención, estudiantes universitarios.

Summary:

Intervention program to improve academia goals management for university students

The purpose of this paper is to present an intervention program in academic goals with university students. With this program we try to make participants aware of academic goals importance and the advantages and disadvantages that these could have on emotional-motivational, cognitive and academic fields.

Students become aware that it is possible adopt only one kind of goals or to opt for a flexible combination of goals what fits best with contextual requirements and demands are motivational alternatives.

Key Words: academic goals, intervention program, university students.