

METAS DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LAS ESTRUCTURAS FACTORIALES QUE PRESENTAN

LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ, CARLOTA GONZÁLEZ GÓMEZ Y
GERMÁN TORREGROSA GIRONÉS

Facultad de Educación. Universidad de Alicante

Resumen

El objetivo general de este trabajo es analizar las metas de aprendizaje de los estudiantes de diferentes edades y si la estructura factorial de las mismas varía por etapas educativas. La muestra la componen 1587 estudiantes de Primaria, E.S.O., Bachillerato y Universidad, de la provincia de Alicante. Los análisis factoriales llevados a cabo a partir de las respuestas de los sujetos al Cuestionario de Metas de Hayamizu y Weiner (1991) permiten apreciar diferencias en la estructura factorial según la etapa educativa. Los resultados indican que las metas de aprendizaje se diversifican conforme aumenta el nivel educativo de los sujetos.

Palabras clave: Metas de aprendizaje, metas de ejecución, metas de rendimiento, patrones motivacionales.

Abstract

The general aim of this paper is to analyse the learning goals of students of different ages and to find out whether the factorial structure of these goals varies over different stages of education process. The sample consists of 1587 students of Primary, Secondary, Higher and Further education in the province of Alicante. The factorial analysis applied to the students' answers to Hayamizu and Weiner's (1991) Goals Questionnaire enables us to observe variations in the factorial structure at different educational stages. The results show that learning goals diversify as subjects advance through the education system.

Key words: Learning goals, performance goals, achievement goals, motivational patterns.

INTRODUCCIÓN

El panorama actual sobre la motivación y el aprendizaje permite contemplar un número considerable de perspectivas teóricas que engloban distintas formas de explicar la importancia que tiene la motivación en general y, de forma específica, la motivación respecto al aprendizaje.

Los estudios realizados desde estos enfoques teóricos demuestran la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje académico, cualquiera que sea el nivel educativo en el que se encuentra el sujeto, y la trascendencia del "querer" en la progresión del aprendizaje del alumnado.

Son distintos los enfoques que se han dado al estudio de la motivación por el aprendizaje académico y diversas, también, son las explicaciones que se nos dan desde los diferentes modelos y teorías. Aunque en realidad, creemos que, tal y como apunta Alonso (1995), hay que considerar, como si de un objetivo básico de la instrucción educativa se tratara, el desarrollo de la motivación adecuada del alumnado hacia el aprendizaje.

Pero, para poder actuar en este sentido, es decir, desarrollando motivación hacia los aprendizajes académicos, es preciso determinar las características de los patrones motivacionales por los cuales se rige la conducta del sujeto y poder intervenir sobre ellos con objeto de llegar a su optimización, potenciando aquello que facilite una mayor motivación del alumnado hacia la tarea de aprender.

De entre los diferentes enfoques teóricos debemos hacer una especial mención a la teoría de Dweck, (1986) centrada en las metas que persigue el alumno.

Los trabajos más recientes sobre determinantes personales de la motivación por el aprendizaje ponen de manifiesto que las metas que los alumnos persiguen al afrontar una tarea de aprendizaje determinan, en gran medida, su motivación hacia la misma. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales con relación al rendimiento académico, y en ellas se consideran las metas de logro que persigue el sujeto como variables determinantes de las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales ante los resultados de éxito o fracaso. El rendimiento académico se ve afectado por las metas de logro y las estrategias de aprendizaje significativo que emplean los estudiantes están determinadas por las metas de aprendizaje (González, Valle, Suárez y Fernández, 1999). Por eso, se consideran estas metas el marco de referencia más adecuado para el estudio de la motivación (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992; González, Valle, González-Pienda, 1996; González, Valle, Suárez y Fernández, 1999; Valle, González, Cuevas y Núñez, 1997).

En los trabajos iniciales de Dweck (1986) se estudia el patrón de conducta de logro adaptativa de algunos sujetos y la de los que, por el contrario, muestran indefensión ante los obstáculos de aprendizaje que se les presentan. Se describe, por un lado, la conducta de los sujetos que parecen disfrutar con los retos o los desafíos, que se motivan ante ellos y persisten en el aprendizaje y, por otro lado, en contraste con los anteriores, el comportamiento que presentan los sujetos que, ante posibles desafíos o nuevos retos, muestran una conducta de evitación y de baja persistencia en la realización de la tarea propuesta, y prestan más atención a la experiencia negativa que han podido tener en situaciones similares de desafío y a la baja autoestima que les produce tener que afrontar estos obstáculos. Dweck afirma que hay dos tipos de metas por las que un alumno puede esforzarse a la hora de realizar una tarea escolar: unas metas de aprendizaje y unas metas de ejecución. Las primeras se caracterizan por un interés por la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos. Están más relacionadas con un patrón motivacional orientado hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia una búsqueda de todo aquello que supone un desafío, con la consiguiente activación de estrategias de aprendizaje eficaces. Las metas de ejecución se caracterizan por un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la propia capacidad y están relacionadas con un patrón motivacional de indefensión. El sujeto con este tipo de metas trata de evitar valoraciones negativas de su capacidad, incluso rehuye las situaciones de aprendizaje en las que no tenga, de alguna manera, asegurado el éxito y evita todo lo que supone un desafío o una situación nueva no controlada. En esta línea de trabajo, son diversos los estudios (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992; González, Turón y Gaviria, 1994) que han demostrado la existencia de estos dos tipos de metas, que representan, también, formas diferentes de aproximarse a la realización de las tareas de aprendizaje, que conllevan distintas percepciones y creencias en relación con la propia capacidad y el esfuerzo y dejan entrever distintos patrones motivacionales.

Parece ser que los sujetos con metas de ejecución interpretan el fracaso como una falta de capacidad y de competencia. Esto puede producir una reacción afectiva negativa ante las tareas de aprendizaje, lo que se traduce en una falta de implicación, baja persistencia y poco interés por la búsqueda de estrategias que le permitan solventar sus dificultades. Por el contrario, los sujetos con metas de aprendizaje no se centran en las atribuciones de su fracaso, sino que intentan buscar estrategias de autorregulación que les permitan resolver sus dificultades, como, por ejemplo, las que favorecen la comprensión del nuevo material a aprender. Valoran más el aprendizaje y

dedican más esfuerzo y atención a las tareas novedosas o de dificultad intermedia (Ames, 1984; Dweck y Leggett, 1989). Los alumnos que se orientan hacia las metas de aprendizaje ven los retos y los desafíos como algo inherente al propio proceso y, sobre todo, como una oportunidad para aprender y aumentar las propias habilidades (Heyman y Dweck, 1992). Para los sujetos con metas de ejecución, la satisfacción con los resultados está basada en la habilidad que creen que tienen para realizar la tarea, mientras que para los alumnos con metas de aprendizaje la satisfacción está basada en el esfuerzo que tienen que realizar para conseguir el objetivo (Ames, Ames y Felker, 1997). De todo ello se desprende que las metas académicas son determinantes muy importantes de la motivación del alumnado por las tareas escolares.

Las diferentes metas reflejan los distintos valores que una tarea puede tener para el alumno (valor intrínseco, valor instrumental, valor de logro o valor negativo). La cuestión, tal y como apunta Alonso (1995), es de qué manera tales metas, por cuanto determinan diferentes formas de estar motivado a la hora de estudiar, influyen en la forma en que los estudiantes afrontan esta actividad.

En otro orden de cosas, Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989) elaboraron un cuestionario para evaluar los dos tipos de metas identificadas hasta ese momento (metas de aprendizaje y metas de rendimiento). Sin embargo, descubren la existencia de tres tipos. Dentro de las metas de rendimiento hallan dos categorías: 1) Metas de refuerzo social, que suponen una tendencia a aprender con el propósito de obtener la aprobación social de padres y de profesores y evitar su rechazo; y 2) Metas de logro, que están relacionadas con la tendencia a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios.

Posteriormente, Hayamizu y Weiner (1991) administraron el Cuestionario de Metas Académicas a estudiantes universitarios y hallaron las mismas clases de metas (dos dentro de las de rendimiento y una de aprendizaje). Comprueban que las dos metas de rendimiento correlacionan entre sí, pero ninguna de ellas mostraba algún tipo de asociación o dependencia con las metas de aprendizaje.

En trabajos realizados en nuestro contexto, con alumnos de 10 y 14 años llevados a cabo por Núñez *et al.* (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, González, García y García, 1995) y por Valle, González, Cuevas y Núñez (1996) con estudiantes universitarios, se encontró una taxonomía similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991).

Alonso (1991), a partir de sus investigaciones, en las que emplea otros instrumentos distintos, agrupa las metas de los alumnos, en un principio, en cuatro categorías: metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración, metas relacionadas con la valoración social y metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Las metas relacionadas con la tarea se asocian con la motivación intrínseca; se busca experimentar que se ha aprendido algo o consolidar las destrezas previas; lo que se persigue es incrementar la propia competencia, sentirse absorto por la naturaleza de la tarea y actuar con autonomía, es decir, no obligado a hacer algo. Cuando el alumno aprende algo se produce una respuesta emocional de carácter gratificante ligada a la percepción de competencia. Las metas relacionadas con el "yo" o con la autovaloración constituyen una categoría estrechamente vinculada con el autoconcepto y la autoestima. Se busca alcanzar el éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción, recibir una valoración positiva de la competencia actual y evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. Las metas relacionadas con la valoración social tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el sujeto por su actuación; se desea la aprobación de su conducta académica y evitar el rechazo. Se incluyen en esta categoría de metas: la experiencia de aprobación de los padres, profesores u otros adultos significativos para el alumno y la evitación de la experiencia opuesta de rechazo, la experiencia de aprobación de los propios compañeros y la evitación de la correspondiente experiencia de rechazo. Las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas, al igual que las anteriores, no se relacionan directamente con el aprendizaje, pero pueden utilizarse para favorecerlo. Están relacionadas con la consecución de premios y la evitación de castigos.

Posteriormente, Alonso (1992) hace referencia a cinco tipos de metas en lugar de a cuatro. Esta quinta meta, no obtenida anteriormente, la deriva de los resultados que obtuvo tras administrar los mismos instrumentos en la población escolar de secundaria. De dichos resultados, Alonso concluye que los alumnos de secundaria identifican otra meta relacionada con la libertad de elección. Según este autor, un factor que determina en gran medida la implicación de los alumnos en una tarea es la experiencia de que se está haciendo la tarea que se desea hacer; de que se hace algo no porque otro lo quiere, para su interés, sino porque uno lo ha elegido. Se trata de que la actividad sea valorada por el alumno como su tarea y de que la experiencia emocional que produce sea gratificante.

Sin embargo, otros estudios realizados en nuestro país con estudiantes universitarios concluyen, a partir del Cuestionario de Metas Académicas y del análisis de sus resultados, que los tipos de metas de los estudiantes universitarios pueden agruparse en tres factores: metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social (Valle, González, Cuevas y Nuñez, 1996). Al igual que en los estudios de Hayamizu y Weiner (1991) encuentran que las dos metas de rendimiento (logro y refuerzo social) se muestran muy correlacionadas entre sí, pero no hay ninguna correlación significativa con las metas de aprendizaje.

A tenor de todos estos resultados nos planteamos si, en nuestra población estudiantil, vamos a encontrar tres tipos de metas explicativas de la motivación por los aprendizajes académicos, al igual que en los estudios de Hayamizu, Ito y Yoshiyazaki (1989), de Hayamizu y Weiner (1991) y que en trabajos más actuales, realizados en nuestro país, (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Valle, González, Cuevas y Núñez, 1997) o, por el contrario, podemos identificar cuatro o cinco tipos de metas, como ocurre en los trabajos de Alonso (1992, 1995).

Y, en segundo lugar, nuestro trabajo se orienta a detectar si existen diferencias en la estructura factorial que presentan las metas de los estudiantes de las diferentes etapas educativas y a comprobar si estos factores coinciden con los resultados obtenidos por otros, ya que, como apunta Marchesi (1999), el alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino que lo está en función del significado que tiene para él el trabajo escolar, y esa significación puede variar en función de la etapa que se curse, al menos en lo que concierne a sus metas.

MÉTODO

Muestra

La muestra se selecciona por muestreo aleatorio simple de la población estudiantil alicantina y la componen 1587 sujetos con una edad media de 14,7 años ($s = 1,28$). El 23,6 % estudia Primaria, el 50,1 % Secundaria Obligatoria, el 7% Bachillerato, el 16,3 % estudios universitarios y el resto otros estudios. El 43,2 % son chicos y el 56,8 % restante son chicas.

Variables e Instrumentos

Los tipos de metas se evalúan con el cuestionario de metas de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), adaptado por Hayamizu y Weiner (1991) y traducido al castellano. Al sujeto se le ofrecen una serie de razones por las que se estudia y su tarea consiste en indicar, en una escala graduada del 1 al 5, en la que 1 significa nunca y 5 significa siempre o todas las veces, los motivos por los que él estudia. En las investigaciones mencionadas, el cuestionario muestra una fiabilidad (consistencia interna) entre 0,89 y 0,71.

Se consideran como etapas educativas las siguientes: 1) Primaria, 2) Secundaria Obligatoria, 3) Bachillerato y 4) Universidad.

Procedimiento

Las variables son evaluadas en los contextos del aula habitual de los alumnos y alumnas, indicando, expresamente, que las respuestas no tienen consecuencias sobre las calificaciones escolares y solicitando la máxima sinceridad. El cuestionario de metas se responde anónimamente.

Diseño

El diseño, toda vez que no hay una manipulación intencional de las variables, se ajusta a las características de los diseños correlaciones básicos.

Análisis

Los datos se someten a análisis factoriales (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax). Se emplea, para ello, el paquete estadístico de programas SPSS (versión 9.0).

RESULTADOS

Las saturaciones factoriales de los elementos del Cuestionario de Metas Académicas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación Varimax, en el subgrupo de estudiantes de Primaria ($n = 375$) se muestran en la tabla 1.

Tabla nº 1.- Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (método Varimax) en los estudiantes de Primaria.

Elementos del Cuestionario	Matriz de componentes rotados		
	Factor I	Factor II	Factor III
1. ... es interesante resolver problemas.			0,700
2. ... disfruto descubriendo cuánto he mejorado			0,612
3. ... deseo saber cosas nuevas.		0,429	
4. ... me gusta el desafío de los problemas difíciles.			0,644
5. ... me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos.			0,557
6. ... siento curiosidad.			0,609
7. ... me gusta emplear mi cabeza.			0,687
8. ... me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil.			0,579
9. ... quiero ser elogiado por mis padres y profesores.	0,557		
10. ... quiero llamar la atención de mis amigos.	0,785		
11. ... no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	0,770		
12. ... no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía).	0,765		
13. ... quiero que los demás vean lo listo que soy.	0,821		
14. ... me gusta sacar mejores notas que mis compañeros.	0,761		
15. ... quiero sacar buenas notas.		0,715	
16. ... deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas.		0,693	
17. ... no quiero suspender los exámenes finales.		0,636	
18. ... quiero realizar estudios superiores.		0,595	
19. ... quiero tener en el futuro un buen trabajo.		0,709	
20. ... deseo alcanzar una buena posición social en el futuro.		0,662	

Factor I: Metas de refuerzo social; Factor II: Metas de logro; Factor III: Metas de aprendizaje.

La estructura factorial de las respuestas de los sujetos es bastante similar a la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991). Se obtienen tres factores que dan cuenta del 49,62 % de la varianza. El Factor III concuerda con metas de aprendizaje (presentan el mayor peso factorial los elementos 1, 2, 4, 5, 6, 7 y 8), el Factor I agrupa a metas de refuerzo social (saturan en él los elementos 9, 10, 11, 12, 13 y 14) y el Factor II está relacionado con las metas de logro (elementos 3, 15, 16, 17, 18, 19 y 20). Sólo el tercer elemento, «*Estudio porque deseo saber cosas nuevas*», que en el estudio de Hayamizu y Weiner presentaba la mayor carga factorial en el factor correspondiente a las metas de aprendizaje, en nuestro caso presenta la mayor saturación en el factor correspondiente a las metas de logro.

Las cargas factoriales de cada uno de los elementos del cuestionario, en cada factor, en el subgrupo de estudiantes de E.S.O. ($n = 795$) se resumen en la tabla 2. Como se aprecia en la misma, la estructura factorial obtenida tras la rotación Varimax es, también, semejante a la obtenida en el grupo de alumnos de Primaria. Se obtienen cuatro factores: El Factor I agrupa metas de aprendizaje (saturan en él con la mayor carga factorial los elementos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), el Factor II se relaciona con metas de logro (presentan la mayor saturación los elementos 15, 16, 17, 18, 19 y 20), el Factor III vinculado a las metas de refuerzo social (elementos 9, 10, 11, 12, 13 y 14) y el Factor IV en el que sólo carga el primer elemento «*Estudio porque es interesante resolver problemas*» que se corresponde con metas relacionadas con la tarea, en la línea indicada por Alonso (1991). Este cuarto factor marca la diferencia con los resultados de Hayamizu y Weiner (1991) y con los obtenidos en este estudio en el grupo de alumnos de Primaria. La solución factorial comentada explica, en conjunto, el 53,71 % de la varianza total.

Tabla nº 2.- Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (método Varimax) en los estudiantes de E.S.O.

Elementos del Cuestionario	Matriz de componentes rotados			
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
1. ... es interesante resolver problemas.				0,833
2. ... disfruto descubriendo cuánto he mejorado	0,695			
3. ... deseo saber cosas nuevas.	0,694			
4. ... me gusta el desafío de los problemas difíciles.	0,699			
5. ... me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos.	0,545			
6. ... siento curiosidad.	0,679			
7. ... me gusta emplear mi cabeza.	0,648			
8. ... me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil.	0,605			
9. ... quiero ser elogiado por mis padres y profesores.			0,505	
10. ... quiero llamar la atención de mis amigos.			0,733	
11. ... no quiero que mis compañeros se burlen de mí.			0,712	
12. ... no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía).			0,725	
13. ... quiero que los demás vean lo listo que soy.			0,762	
14. ... me gusta sacar mejores notas que mis compañeros.			0,720	
15. ... quiero sacar buenas notas.		0,687		
16. ... deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas.		0,636		
17. ... no quiero suspender los exámenes finales.		0,630		
18. ... quiero realizar estudios superiores.		0,711		
19. ... quiero tener en el futuro un buen trabajo.		0,792		
20. ... deseo alcanzar una buena posición social en el futuro.		0,755		

Factor I: Metas de refuerzo social; Factor II: Metas de aprendizaje; Factor III: Metas de refuerzo social; Factor IV: Metas relacionadas con la tarea.

En el subgrupo de alumnos de Bachillerato ($n = 106$) se obtienen cinco factores que justifican el 68,08 % de la varianza total. El Factor I se relaciona con las metas de refuerzo social (presentan el mayor peso factorial los elementos 10, 11, 12, 13 y 14), el Factor II se asocia a las metas de aprendizaje (cargan factorialmente en él los elementos 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8), el Factor III vinculado con las metas de libertad de elección orientada hacia el futuro (en el que saturan más los elementos 18, 19 y 20), el Factor IV que se relaciona con las metas de logro (los elementos que cargan en él son 15, 16 y 17) y el Factor V que alude a metas de valoración propia y social (elementos 5 y 9). Tal y como se observa en la tabla 3, esta estructura factorial se distancia de la obtenida por Hayamizu y Weiner (1991), incorpora algunas de las metas sugeridas por Alonso (1991, 1992) y es diferente de la mostrada en las tablas 1 y 2, correspondientes a los alumnos de Primaria y de E.S.O.

Tabla nº 3.- Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (método Varimax) en los estudiantes de Bachillerato.

Elementos del Cuestionario	Matriz de componentes rotados				
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
1. ... es interesante resolver problemas.		0,712			
2. ... disfruto descubriendo cuánto he mejorado		0,576			
3. ... deseo saber cosas nuevas.		0,775			
4. ... me gusta el desafío de los problemas difíciles.		0,761			
5. ... me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos.					0,649
6. ... siento curiosidad.		0,786			
7. ... me gusta emplear mi cabeza.		0,684			
8. ... me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil.		0,545			
9. ... quiero ser elogiado por mis padres y profesores.					0,661
10. ... quiero llamar la atención de mis amigos.	0,831				
11. ... no quiero que mis compañeros se burlen de mí.	0,837				
12. ... no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía).	0,787				
13. ... quiero que los demás vean lo listo que soy.	0,852				
14. ... me gusta sacar mejores notas que mis compañeros.	0,811				
15. ... quiero sacar buenas notas.				0,876	
16. ... deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas.				0,683	
17. ... no quiero suspender los exámenes finales.				0,586	
18. ... quiero realizar estudios superiores.			0,709		
19. ... quiero tener en el futuro un buen trabajo.			0,800		
20. ... deseo alcanzar una buena posición social en el futuro.			0,666		

Factor I: Metas de refuerzo social; Factor II: Metas de aprendizaje; Factor III: Metas de libertad de elección; Factor IV: Metas de logro; Factor V: Metas de valoración propia y social.

Finalmente, en el grupo de estudiantes universitarios ($n = 258$) se obtienen seis factores que explican el 64,10 % de la varianza total. Como se aprecia en la tabla 4, en el primer factor presentan las saturaciones factoriales más elevadas los elementos 1, 2, 4, 5, 7 y 8 que parecen metas relacionadas con la tarea (Factor I). Los elementos 9, 10, 13 y 14 (Factor II) suponen metas relacionadas con la valoración social. Los elementos 15, 16 y 17 (Factor III) constituyen metas de logro. El Factor IV (en el que presentan la mayor carga factorial los elementos 18, 19 y 20) se refiere a metas de libertad de elección orientada hacia el futuro. El Factor V (compuesto por

los elementos 11 y 12) que parece relacionado con metas de valoración social negativa. Y, por último, los elementos 3 y 6 (Factor VI) suponen metas de aprendizaje. La estructura factorial obtenida dista mucho de la ofrecida en el estudio de Hayamizu y Weiner (1991), se asemeja más a la propuesta por Alonso (1991, 1992) y difiere bastante de la que resulta en el grupo de alumnos de Primaria y E.S.O.

Tabla nº 4.- Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (método Varimax) en los estudiantes Universitarios.

Elementos del Cuestionario	Matriz de componentes rotados					
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V	Factor VI
1. ... es interesante resolver problemas.	0,573					
2. ... disfruto descubriendo cuánto he mejorado	0,786					
3. ... deseo saber cosas nuevas.						0,725
4. ... me gusta el desafío de los problemas difíciles.	0,621					
5. ... me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos.	0,696					
6. ... siento curiosidad.						0,806
7. ... me gusta emplear mi cabeza.	0,637					
8. ... me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil.	0,669					
9. ... quiero ser elogiado por mis padres y profesores.		0,570				
10. ... quiero llamar la atención de mis amigos.		0,863				
11. ... no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					0,678	
12. ... no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía).					0,790	
13. ... quiero que los demás vean lo listo que soy.		0,580				
14. ... me gusta sacar mejores notas que mis compañeros.		0,634				
15. ... quiero sacar buenas notas.			0,867			
16. ... deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas.			0,810			
17. ... no quiero suspender los exámenes finales.			0,663			
18. ... quiero realizar estudios superiores.				0,663		
19. ... quiero tener en el futuro un buen trabajo.				0,690		
20. ... deseo alcanzar una buena posición social en el futuro.				0,784		

Factor I: Metas de la tarea; Factor II: Metas de valoración social; Factor III: Metas de logro; Factor IV: Metas de libertad de elección; Factor V: Metas de valoración social negativa; Factor VI: Metas de aprendizaje.

DISCUSIÓN

El estudio realizado nos permite observar que las metas en relación con los aprendizajes académicos que señalan los alumnos van diversificándose a medida que se avanza en el nivel educativo de éstos.

Los resultados del análisis factorial muestran la existencia de tres factores (metas de aprendizaje, de logro y de refuerzo social) en los alumnos de Primaria, cuatro factores (aprendizaje, logro, refuerzo social y resolución de problemas) en alumnos de la E.S.O., cinco factores (social, aprendizaje, libertad de elección, logro y valoración propia y social) en los alumnos que cursan Bachillerato y seis factores en los universitarios (aprendizaje, tarea, logro, elección hacia el futuro,

valoración social y valoración social negativa). Por lo que podemos decir que los alumnos diversifican las metas de aprendizaje a medida que aumenta el nivel educativo en el que se encuentran.

Los resultados obtenidos para el grupo de Primaria son coincidentes con los estudios de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), los de Hayamizu y Weiner (1991) y los realizados en nuestro país (Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1994) en el sentido de que las metas que tienen los alumnos de Primaria para los aprendizajes académicos pueden agruparse en los mismos tres tipos de metas encontradas en las investigaciones anteriormente mencionadas.

En el subgrupo de estudiantes de E.S.O. se obtiene una estructura factorial de cuatro factores en la línea indicada por Alonso (1991), tres de ellos similares a los obtenidos por los estudiantes de Primaria, si bien se introduce un cuarto factor «Estudio porque es interesante resolver problemas» que coincide con las metas relacionadas con la tarea.

Sin embargo, en los grupos de estudiantes de Bachillerato y en el de estudiantes de Universidad encontramos diferencias respecto a los anteriores. En el de Bachillerato surgen dos factores nuevos, «metas de libertad de elección orientadas hacia el futuro» y «metas de valoración propia y social», que son similares a los señalados por Alonso (1992) en la población de adolescentes y descritas como metas relacionadas con la posibilidad de elegir y metas relacionadas con la autoestima y que no coinciden por los hallados, en estudiantes universitarios, por Valle et al. (Valle, González, Cuevas y Núñez, 1997; Valle, González, Gómez, Rodríguez y Piñeiro, 1998).

A partir de los 11-12 años empiezan a consolidarse las diferencias en cuanto a valores, expectativas, atribuciones y metas que persiguen los alumnos mediante las cuales justifican su actuación respecto a los aprendizajes académicos (Alonso, 1992). Diferenciación que viene posibilitada tanto por sus cambios evolutivos y madurativos como por los cambios de actuación del profesorado que, a su vez, influyen y son influidos por los alumnos. Las valoraciones que hacen los adolescentes en estas etapas son necesariamente distintas a las que se hacían en las etapas anteriores; las repercusiones que se señalan respecto al rendimiento académico en su incorporación profesional futura, exigencias sociales, posibilidades de elección, se hacen más explícitas en esta etapa. De ahí que el alumno reciba, por distintas vías, informaciones coincidentes en cuanto a exigencias sociales, adaptación social, valoración social positiva, etc. Este cambio respecto a las informaciones que recibe el alumno podría explicar la razón por la cual, poco a poco, va perfilando más la especificación de esas valoraciones sociales y las posibles repercusiones sociales de su conducta relacionada con los aprendizajes académicos.

En la etapa universitaria las posibilidades de elección aumentan, y también lo hacen las repercusiones de sus decisiones en su adaptación profesional, por lo que el sujeto se hace todavía más sensible a la hora de discriminar aquellos aspectos que le van a facilitar una valoración social positiva o negativa y parece estar más sensibilizado hacia las valoraciones negativas que, posiblemente, asocia a una falta de adaptación social (algo a evitar). En el nivel universitario, entre tantos compañeros, al sujeto le resulta muy difícil destacar por los elementos altamente positivos, por lo que se centraría más en evitar las valoraciones negativas que le restarían posibilidades para el desarrollo profesional o social futuro.

La adquisición de los aprendizajes académicos tiene importancia en sí misma pero también la tienen las repercusiones sobre la valoración social futura que se hace respecto a ellos. En esta etapa ya no se justificará, probablemente, por parte del alumno el «querer» hacer las tareas porque lo dice una autoridad superior, o porque sí, sino que las razones estarán, seguramente, apoyadas en la búsqueda de un «sitio» en la sociedad en la que se vive, de acuerdo con los parámetros marcados por esa sociedad. Todo ello se traduce en una búsqueda, por parte del alumno, de aquellos indicios que le van a ayudar a discernir entre lo que va a facilitar su adaptación y lo que va a dificultarla.

Las valoraciones sociales influyen poderosamente sobre las identificaciones y justificaciones que realiza el alumno de esta etapa educativa en relación a su motivación académica, del mismo

modo que la motivación que muestra respecto a los aprendizajes académicos juega un papel destacado en la valoración social que se va a realizar sobre él.

Conviene recordar, en este punto, el papel que desempeña la figura del docente por cuanto posibilita, con su mediación, un mayor entendimiento por parte del alumno con respecto a lo que la sociedad va a pedir a todos para dar una valoración positiva de ellos y, al tiempo, contribuirá a conseguir una actuación del alumno que le posibilite esa valoración social positiva de sus acciones.

Analizando detenidamente el contenido de los elementos que forman parte de cada uno de esos factores encontrados en los niveles educativos superiores, podemos ver que todos ellos tienen un cierto tono social. Para comprender mejor esta situación y explicar los resultados encontrados podemos ayudarnos de los cambios significativos que tienen lugar en el desarrollo del alumno durante la adolescencia y los años posteriores. Nos referimos al aumento en la experiencia social, aumento de la influencia social y aumento, también, en la capacidad de discernimiento social, unidos a la maduración del sujeto. Se trata de cambios claramente significativos en la elección de los estudiantes, que repercuten en las metas relacionadas con los aprendizajes académicos que éstos señalan.

Las etapas educativas de la E.S.O., Bachillerato y Universidad coinciden con un aumento en la experiencia social que adquiere el alumno, así como en la gran importancia del refuerzo social, de la aceptación social, de la opinión de los otros significativos y, por consiguiente, de la valoración de las personas significativas para el sujeto.

La experiencia social del alumno le llevará a discriminar el tipo de conductas que van a ir a favor de su buena imagen y las que van en contra de ella, la aprobación o el rechazo de su entorno próximo respecto a los logros académicos y a sus repercusiones. Y será esta experiencia social la que le va a servir de refuerzo para motivarle académicamente. De manera que actuar de una forma lleva consigo unas consecuencias positivas o negativas, desde el punto de vista del alumno, que se reflejan en las calificaciones, la posición social, el poder social, etc. El alumno, gracias a las experiencias por las que pasa, podrá valorar si le interesa conseguir una posición social u otra en su entorno, discernirá entre los aspectos positivos y negativos de esa posición social y optará por aceptar o no desempeñarla o conseguirla. Una vez tomada la decisión, mostrará aquella conducta que le lleve a la consecución de sus objetivos y centrará su atención en aquellos indicios que le den información respecto a su evolución en tal desempeño. Buena parte de la experiencia social la va a adquirir en su entorno vital pero, sobre todo, en su entorno académico. Entorno en el que ocupa un lugar destacado el papel del docente, como apuntábamos anteriormente, tanto como mediador de aprendizajes e interacciones como en la maduración del alumno.

Quizás las enseñanzas obligatorias lleven al alumno a tener determinadas metas de aprendizaje académico, mientras que las enseñanzas superiores no obligatorias le lleven a considerarlas en sí mismas, como elemento más significativo, es decir, a marcar la diferencia en aquellas que tienen una mayor relación con su entorno y la concepción que éste le transmite respecto a la repercusión, significativa o no, de su evolución en el ámbito académico.

Tal y como apunta Alonso (1992), parece haber una serie de metas que podrían considerarse más particulares de los adolescentes, aunque también se mantienen en el periodo posterior (18-20 años), que están directamente relacionadas con la autovaloración con criterios extraídos de la influencia social de su entorno.

En etapas educativas anteriores, el alumno tiene en cuenta todos los elementos relacionados con el refuerzo social por igual pero, posteriormente, marca las diferencias entre los que implican una valoración, los que se relacionan con elecciones posteriores y los que tienen una mayor relación con la opinión sobre él de su entorno académico más directo (compañeros y profesores).

Ahora bien, ninguno de estos grandes cambios tendría repercusión sobre la motivación del alumno hacia los aprendizajes académicos, si no van acompañados de un aumento en la capacidad para distinguir las razones que mueven a la actuación del sujeto en la búsqueda de una mayor

aceptación de su entorno social significativo. En esta etapa aumenta la preocupación por el entorno y por la valoración social, por lo que, indirectamente, todo aquello que va ligado a esa valoración social servirá al sujeto para justificar su actuación, para buscar aquellos elementos significativos que le van a permitir alcanzar una mejor posición en la sociedad. De manera que si para su entorno social conseguir un buen futuro gracias a la preparación profesional es positivo, el alumno se fijará en todo aquello que esté relacionado con la consecución de ese objetivo y lo distinguirá como una meta clara que justifica su actuación académica. A medida que aumenta su maduración y su experiencia (el nivel educativo está asociado a la edad) será capaz de perfilar más esa meta que debe conseguir para llegar a la posición social deseada.

En esta etapa, las recompensas, las consecuencias y, en definitiva, las repercusiones de la actuación presente se ven más claras, el sujeto está preparado para entender que muchas de sus conductas no tendrán una repercusión inmediata sino que será la suma de diversas actuaciones la que tendrá como resultado, en el futuro, a largo plazo, una valoración positiva o una valoración no negativa de su persona.

Las metas a largo plazo serán el resultado de la interacción de varios factores y desaparece, en esta etapa, la necesidad de la inmediatez por lo que la conducta puede estar motivada por su repercusión futura y significativa.

En suma, se aprecia que las metas de aprendizaje son más globales en los niveles educativos inferiores y más específicas y diversificadas en los niveles educativos superiores, quizás porque, como han señalado Valle y colaboradores (Valle, González, Cuevas y Núñez, 1997), más que disposiciones contrapuestas, las metas son patrones motivacionales que el estudiante desarrolla para adaptarse al funcionamiento académico. En las etapas educativas obligatorias la estructura factorial concuerda con la hallada por Hayamizu y Weiner (1991), mientras que, por el contrario, en las etapas educativas postobligatorias se aproxima más a la encontrada por Alonso (1991, 1992). Con todo, estos resultados hay que considerarlos con las prevenciones propias de los estudios transversales.

REFERENCIAS

- 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 Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ames, C.; Ames, R. y Felker, D.W. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- 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*. Nueva York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048
- Dweck, C.S. y Legget, E. (1989). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Hayamizu, T. ; Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement

- goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234
- Heyman G.D. y Dweck, C.S. (1992). Achievement goal and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247
- González, R.; Valle, A. 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.
- González, R.; Valle, A.; Suárez, J.M. y Fernández, A.P. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 47-70.
- González, M.C.; Turón, J. y Gaviria, J.L. (1994). La orientación motivacional intrínseca- extrínseca en el aula: Validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
- Marchesi, A. (1999). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coord.) *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 183-208). Madrid: Alianza.
- Núñez, J.C. y González-Pienda J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPUO.
- Núñez, J.C.; González-Pienda, J.A.; González-Pumariaga, S.; García, M. S. y 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 Galega de Psicopedagogía*, 10-11, 1134-1114.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.
- Valle, A.; González, R.; Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A.; González, R.; Gómez, M. L.; Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón*, 50 (4), 405-413.