

EL AJUSTE DE LOS ESTUDIANTES CON MÚLTIPLES METAS A VARIABLES SIGNIFICATIVAS DEL CONTEXTO ACADÉMICO

Ramón González Cabanach, Antonio Valle Arias, Isabel Piñeiro Aguín,
Susana Rodríguez Martínez y José Carlos Núñez Pérez**

Universidad de La Coruña y ** Universidad de Oviedo

La mayoría de los estudios sobre metas académicas se han centrado, fundamentalmente, sobre dos metas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Dweck, 1986). Cada una de estas metas han sido definidas como claramente diferenciadas y la literatura sugería que eran mutuamente excluyentes. En este trabajo, usando el *cluster analysis*, hemos investigado la estabilidad de las metas para cada estudiante. Los datos sugieren que un considerable grupo de estudiantes no persigue una única meta. Debido a que la investigación previa sobre múltiples metas había sugerido que esta orientación motivacional tenía ventajas en relación a la capacidad de adaptación al contexto instruccional, nosotros analizamos también como cada grupo de estudiantes mostraba diferentes comportamientos y cogniciones en relación a las variables contextuales. En conclusión, parece que existe una orientación a múltiples metas y que los estudiantes que se orientan a múltiples metas informan de una mayor capacidad para adaptarse al contexto del aula que otros estudiantes.

Students' adjustment with multiple goals to significant variables of academic context. Most studies about academic goals have been centred upon two predominant goals: learning goals and performance goals (Dweck, 1986). Each of these goals have been defined as clearly differenced and literature suggested that these were mutually exclusive goals. In this work, using cluster analysis, we have investigated the stability of goals for each student. The findings suggest that a considerable group of students doesn't pursue an only goal. Due to previous research about multiple goals had suggested that this motivational orientation had advantages in regard to ability of being adapted to classroom context, we also analyse how each group of students exhibits different behaviors and cognitions in regard to contextual variables. In conclusion, it seems that these are a multiple goals orientation and students who pursue multiple goals reported greater ability to be adapted to classroom context than another student.

La mayor parte de los estudios realizados sobre el tema de las metas académicas han

señalado la existencia de dos tipos, variando únicamente la denominación utilizada para designarlas: metas de aprendizaje/metastas de rendimiento (Dweck, 1986), metas de atención a la tarea/metastas de atención al yo (Nicholls, 1984) o metas de desafío/metastas de logro (Ames, 1992a). Generalmente se les denomina como metas de aprendizaje o de

Correspondencia: Ramón González Cabanach
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Coruña
Campus de Elviña, s/n. 15011 La Coruña (Spain)
E-mail: vallar@udc.es

dominio y metas de rendimiento o ejecución. Sin embargo, a principios de la década de los noventa, los trabajos de Hayamizu, Ito y Yoshiyazaki (1989) y de Hayamizu y Weiner (1991) confirmaron la existencia de una única meta de aprendizaje, pero revelaron dos de rendimiento: una relacionada con la obtención de aprobación y refuerzo social de los «otros significativos» (meta de refuerzo social) y otra ligada a la tendencia a aprender para obtener buenos rendimientos y progresar en los estudios (meta de logro). Esta misma estructura fue confirmada en varias investigaciones realizadas en nuestro país (Cabanach, 1994; Núñez y González-Pienda, 1994a; Núñez et al, 1998).

Actualmente el constructo metas académicas se utiliza desde una óptica multidimensional, formado al menos por tres diferentes dimensiones: una meta de aprendizaje y dos de rendimiento (meta de refuerzo social y meta de logro) (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996).

Siendo muy interesante el tema de multidimensionalidad del constructo, ahora nos interesamos por la creencia de que éstas son mutuamente excluyentes (Dweck, 1986; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991, 1992). Bien es cierto que esta postura no ha sido unánimemente secundada, pues algunos autores (p.e., Alonso, 1991, 1997; Alonso y Montero, 1992) han apuntado la posibilidad de que en los estudiantes puedan coexistir varios tipos de metas al mismo tiempo, utilizando unas u otras dependiendo de sus características personales, de la propia tarea y de las variables situacionales y contextuales. Se cuestiona, de esta forma, la estabilidad del mismo tipo de meta en el mismo individuo.

Pintrich y García (1991) consideran esta posibilidad de que los estudiantes puedan estar orientados, al mismo tiempo, hacia metas de aprendizaje y hacia metas de rendimiento. Informaron también que aquellos estudiantes que presentaban altos niveles de metas de aprendizaje y de rendimiento tenf-

an mayores niveles de autoeficacia que aquéllos que tenían altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento.

Meece (1994) identificó, empleando el cluster analysis, tres grupos: uno formado por estudiantes con altas metas de aprendizaje y bajas de rendimiento, otro integrado por aquéllos que presentaban altas metas de aprendizaje y altas de rendimiento y un tercero formado por bajas metas de aprendizaje y bajas de rendimiento. Los grupos formados por altas metas de aprendizaje y altas de rendimiento y por altas metas de aprendizaje y bajas de rendimiento mostraban el uso de similares estrategias de procesamiento profundo.

En su investigación de 1995, Seifert identificó también tres conglomerados: a) formado por altas metas de dominio y bajas de rendimiento, b) altas metas de dominio y altas de rendimiento y c) bajas metas de dominio y altas de rendimiento. Al igual que ocurría en el estudio de Meece (1994) señalado, los dos primeros grupos se comportaban de forma similar. Seifert apunta la explicación de que el comportamiento autorregulativo de estos estudiantes estuviera sostenido por una mayor percepción de habilidad. Es decir, estos estudiantes poseen ambos tipos de metas y se sienten relativamente seguros de lograr ambas. Bajo estas percepciones de habilidad y buenos resultados pueden poseer metas de dominio, pero el hecho es que también poseen metas de rendimiento. Lo que no está claro es qué sucedería si el éxito no estuviera asegurado. En este caso, los estudiantes pueden cesar en su orientación al dominio y comenzar a comprometerse en el uso de estrategias de evitación del fracaso en un esfuerzo por lograr la meta deseada. Se priorizaría entonces la meta de rendimiento. Esta interpretación es consistente con la literatura sobre el aprendizaje de indefensión, que ha demostrado que los estudiantes orientados al rendimiento tienden a reaccionar ante el fracaso de

manera inadaptada cuando la autoeficacia es baja.

Usando también el cluster analysis, Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez (1997) confirmaron la existencia de múltiples metas en los estudiantes, si bien en algunos casos predominaba un tipo de metas sobre las otras. En una línea similar a las investigaciones previas encontraron grupos de personas que poseían tanto metas de aprendizaje como de rendimiento. En concreto, sus resultados pusieron de manifiesto tres clusters: a) metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas; b) metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias; c) metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.

Si bien Seifert (1995) expone que los estudiantes con patrones motivacionales en los que predominan las metas de aprendizaje y aquéllos en los que ambos tipos de metas se complementan se comportan de la misma manera, otras investigaciones discrepan de sus afirmaciones (Ames y Archer, 1988; Meece y Holt, 1993; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Pintrich y García, 1991; Valle et al., 1997) y consideran que los patrones que más fácilmente llevan a un aprendizaje significativo son los de altas metas de aprendizaje y bajas de rendimiento. En cualquier caso, los estudiantes con patrón motivacional múltiple presentan algunas ventajas, que comparten con los predominantemente orientados hacia metas de aprendizaje, con respecto a aquéllos que tienen altas metas de rendimiento y bajas de aprendizaje, en cuanto a la utilización de estrategias profundas, concepción de la inteligencia y persistencia ante la tarea.

También coinciden las investigaciones en que el rendimiento académico es mayor en aquéllos estudiantes con un patrón en el que existan ambos tipos de metas en niveles altos (Archer, 1994; Bouffard, Boisvert, Vezau y Larouche, 1995; Valle et al., 1997;

Wentzel, 1991). El estudiante rinde mejor cuando no sólo se preocupa por la adquisición de conocimiento y habilidad, sino también por el logro del máximo nivel de rendimiento (Dweck y Leggett, 1988).

Todo ello nos lleva a plantearnos la importancia de una complementariedad entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Para tener éxito académico, es preciso integrar tanto metas de dominio como de rendimiento. Como señalan García y Pintrich (1994), la meta intrínseca de dominar una materia y la extrínseca de conseguir un buen resultado pueden combinarse en el autoesquema de buen estudiante. Proponerse alcanzar el éxito académico no debe considerarse como un objetivo negativo en la escuela, sino como una necesidad para que el estudiante progrese en su trayectoria escolar y eso, al mismo tiempo, le motive para continuar su proceso de aprendizaje. Además, el éxito académico implica que el alumno sabe elegir la mejor manera para que tenga lugar un aprendizaje de la forma más óptima ante una tarea y, a la vez, el profesor debe hacer que el alumno aprenda también de la mejor forma posible. Ello es especialmente necesario en aquellas ocasiones en que el estudiante se enfrenta a tareas poco atractivas, no intrínsecamente interesantes, en las que es poco probable que se dé una orientación al dominio (Archer, 1994). En estas situaciones el profesor debe persuadir al estudiante para trabajar en contextos competitivos y recompensas, haciendo así que ese aprendizaje no sea monótono sino dinámico, aun cuando la tarea no se preste a ello y, a la vez, implicar al alumno para que sepa elegir las estrategias adecuadas para afrontar este tipo de tareas y conseguir un buen rendimiento académico.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Paris y Turner (1994) introdujeron el término de «motivación situada» para describir perfectamente el ajuste de la motivación de las personas a los contextos y situa-

ciones en que actúan. Relacionado con este planteamiento, también dentro de la investigación sobre motivación se ha formulado la idea de que las metas son influenciadas por el contexto en que se coloca a la persona (por ejemplo, metas de clase, estructuras de tarea, sistemas de recompensa, comentarios del profesor son factores significativos que dan forma a la orientación de meta del estudiante en una situación de aprendizaje) (Ames, 1992b; Boggiano y Katz, 1991). Así, estudiantes que se hallan situados en ambientes competitivos, orientados al rendimiento, tienden a ser menos aptos para el uso de estrategias eficaces, tienen una actitud menos positiva hacia la clase y son menos aptos para preferir tareas desafiantes (Ames y Archer, 1988). Además, en un ambiente orientado a la competición, el rendimiento se correlaciona con atribuciones externas, tales como la habilidad o la dificultad de la tarea (Ames y Archer, 1988) y los contextos evaluativos pueden inducir a desamparo en estudiantes que suscriben pautas de atribución externa (Boggiano y Katz, 1991; Stipek y Kowalski, 1989).

Parece aceptable la idea de que los individuos ajustan sus orientaciones motivacionales a las diferentes demandas percibidas del contexto de aprendizaje. En concreto, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la motivación es contextualizada, que las orientaciones de meta de los estudiantes se actualizan por la influencia de componentes significativos del contexto y/o la situación de aprendizaje. También parece factible suponer que aquellos estudiantes que se caracterizan por tener «múltiples metas» se ajustarán mejor a las demandas contextuales.

En relación con estos últimos planteamientos, el objetivo prioritario de esta investigación es comprobar la percepción que estudiantes universitarios con diferentes patrones motivacionales tienen de las demandas significativas del contexto de aprendizaje, y

especialmente si los que se caracterizan por poseer «múltiples» metas se ajustan mejor a estas demandas contextuales percibidas, como consecuencia de que tienen altos niveles de las diferentes metas académicas. Pero para poder estudiar esto, es preciso conocer previamente si los estudiantes presentan diferentes patrones motivacionales que reflejen una distinta presencia de las orientaciones motivacionales. Ligado a ello, analizaremos en qué medida aparece un patrón motivacional típico de las «múltiples metas».

Método

Hipótesis

En base a los objetivos de la investigación formulados, nos hemos planteado las siguientes hipótesis:

H1: Existen diferentes patrones motivacionales en los estudiantes universitarios, que reflejan una distinta presencia de las orientaciones motivacionales (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de refuerzo social).

H2: Los diferentes patrones motivacionales («clusters») presentan diferencias significativas en cuanto a su adaptación al contexto percibido (en concreto, al estilo de enseñanza, las características de la tarea y el tipo de evaluación).

Sujetos

La muestra utilizada está compuesta por 609 estudiantes de la Universidad de La Coruña, de los cuales 158 eran hombres (25,95%) y 451 mujeres (74,05%). Estos alumnos proceden de distintas titulaciones de los ámbitos de las ciencias de la educación, ciencias de la salud, ciencias económicas y ciencias químicas, repartiéndose prácticamente por igual entre estudiantes de primero y segundo ciclos. En concreto, respec-

to a la variable curso, de la muestra total de sujetos, 313 están realizando estudios correspondientes a los dos primeros cursos de carrera (51,40%) y los restantes 296 a tercero y quinto curso (48,60%).

Se ha utilizado un muestreo por conglomerados, empleado cuando los individuos de una población constituyen agrupaciones naturales. Definida la población de conglomerados, se han seleccionado las unidades que componen la muestra, la cual ha quedado reducida a aquellos grupos-clase integrados por los estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

Variables e instrumentos de medida

– Variables referidas a la capacidad de adaptación al contexto:

Percepción de criterios de evaluación. Medida a partir de las respuestas al ítem 19 de la «Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales» (Núñez y González-Pienda, 1994b): *La forma en que yo estudio y aprendo depende de cómo percibo que más tarde me van a examinar(tipo de examen).* La escala de valoración va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Análisis de las características de la tarea. Medida a partir de las respuestas al ítem 18 de la «Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales»: *«Antes de ponerme a trabajar sobre una tarea académica determinada me fijo en las características de la misma (tarea) y a partir de ahí decido qué tipo de estrategias de estudio y aprendizaje debo utilizar para abordar la tarea correctamente».* La escala de valoración va desde 1 (totalmente desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

Percepción del estilo de enseñanza. Medida a partir de las respuestas al ítem 17 de la «Escala de Evaluación de Procesos y Con-

textos Motivacionales»: *«El estilo de enseñanza que el profesor utiliza en clase (más o menos formal, tradicional, interactiva, constructiva, etc.) influye en el tipo de estrategias de estudio y aprendizaje que utilizo al trabajar sobre las tareas académicas de la asignatura de ese profesor».* La escala de valoración va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

– Variables motivacionales (*Metas académicas*). De acuerdo con las investigaciones de Hayamizu y Weiner (1991), confirmadas por los resultados encontrados en otros estudios (ver p.e., Cabanach, 1994; Núñez y González-Pienda, 1994a; Núñez, González-Pienda, García y Cabanach, 1994; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1996), hemos medido tres tipos de metas académicas: las metas de aprendizaje, las metas de logro y las metas de refuerzo social. Para ello, hemos utilizado el *Cuestionario de Metas Académicas* (C.M.A.), elaborado por Hayamizu y Weiner (1991), que consta de 20 ítems a través de los cuales se pretende conocer el tipo de metas de estudio que persiguen los estudiantes. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con «nunca» y el 5 con «siempre». De los 20 ítems de los que consta el cuestionario, los 8 primeros están centrados en metas intrínsecas y los 12 restantes en metas extrínsecas.

Diseño

El diseño de la investigación es de naturaleza no experimental, descriptivo mediante encuesta. De otra parte, atendiendo a la estrategia utilizada para recoger los datos, el diseño de nuestra investigación responde a una estrategia de tipo transversal.

Técnicas de análisis de datos

Para establecer los diferentes grupos o «clusters» de individuos en función de los

tres tipos de metas señalados hemos realizado un *cluster analysis*. Este análisis se ha realizado a partir de las tres subescalas que integran el «Cuestionario de Metas Académicas» (C.M.A.) de Hayamizu y Weiner (1991), y que se corresponden con las tres clases de metas mencionadas.

Aunque dentro de las dos grandes categorías del «análisis cluster», métodos jerárquicos y no jerárquicos, los más utilizados son los primeros en nuestro caso optamos por un método no jerárquico porque respondía en su totalidad a los objetivos de la investigación. La principal diferencia entre los métodos jerárquicos y no jerárquicos es que en estos últimos el investigador debe especificar *a priori* los grupos que deben ser formados. Pues bien, en este caso concreto hemos utilizado el *quick cluster analysis*, el cual además de ser un método no jerárquico también es un método de reasignación, es decir, permite que un individuo asignado a un grupo en un determinado paso del proceso sea reasignado a otro grupo en un paso posterior si esto optimiza el criterio de selección (Bisquerra, 1989).

Posteriormente, y después de haber establecido los diferentes grupos a través del *cluster analysis*, intentamos averiguar si existen diferencias significativas entre los valores medios obtenidos por cada uno de los grupos con respecto a las variables contextuales señaladas. Para ello, recurrimos a una serie de análisis de diferencias de medias calculadas mediante la prueba «t» de Student. Para la realización de los análisis estadísticos hemos recurrido al paquete estadístico *SPSS* para *Windows* (versión 6.1.2.).

Resultados

Los resultados del análisis cluster confirman, en líneas generales, algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la existencia de diferentes patrones motivacio-

nales. Asimismo, hemos encontrado un grupo importante de alumnos que podemos caracterizar como poseedores de metas múltiples. Además, dichos alumnos constituyen el grupo más numeroso de nuestra investigación, en concreto, 238 alumnos, que constituyen el 39% del total (ver tabla 1). Por lo tanto, estos resultados son congruentes con nuestra primera hipótesis, ya que existen diferentes grupos de alumnos con distintas orientaciones motivacionales (en nuestro trabajo aparecen tres grupos diferenciados).

Tabla 1

Análisis cluster (método «quick cluster analysis»). Variable: «metas académicas». Las puntuaciones directas que se pueden obtener en la subescala «metas de aprendizaje» pueden oscilar entre 8 y 40, mientras que en las subescalas «metas de logro» y «metas de refuerzo social» pueden oscilar entre 6 y 30.

	Metas de Aprendizaje	Metas de Logro	Metas de Refuerzo Social	Número de casos
Cluster 1	22,965	25,273	11,265	230
Cluster 2	30,298	27,168	15,058	238
Cluster 3	30,531	19,056	8,900	141

Cluster 1: Metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas.
Cluster 2: Metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias.
Cluster 3: Metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.

Numerosos trabajos de investigación también encontraron suficiente apoyo empírico para postular la existencia de estos grupos de individuos que presentan orientaciones motivacionales que comparten las características de metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Esto parece bastante lógico, puesto que los motivos y metas que guían la conducta de los estudiantes en el ámbito académico no tienen por qué ser todos de la misma naturaleza. En concreto, aparecen diferenciados tres grupos o clus-

ters, el primero, formado por 230 alumnos, que se caracterizan por metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas (*cluster 1*); el segundo, formado por 238 alumnos, viene definido por metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y metas de refuerzo social medias (*cluster 2*); y el tercero con 141 alumnos, está caracterizado por metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas. Siendo el segundo grupo (*cluster 2*) el «prototipo» de lo que denominamos como alumnos con «múltiples metas»; puesto que, aunque podemos observar en los resultados que se muestran en la tabla 1 que en los tres grupos de alumnos

hay distintos tipos de metas, es en el *cluster 2* donde las metas altas de aprendizaje y las metas altas de logro predominan de forma simultánea en un mismo alumno. Por lo tanto, estos alumnos tendrían tanto una orientación a la «tarea» como una orientación al «yo», y el hecho de que utilice una u otra dependerá de distintas variables cognitivas, motivacionales y del contexto instruccional.

En cuanto a las variables referidas a la capacidad de adaptarse al contexto instruccional describimos a continuación los resultados correspondientes a cada variable (ver tabla 2).

Con respecto a la *percepción del estilo de enseñanza* son los alumnos del *cluster 2* los

Tabla 2

Diferencias de medias con respecto a las variables contextuales entre los grupos de metas identificados en el cluster analysis. «Cluster 1»: metas de aprendizaje medias, metas de logro altas y metas de refuerzo social bajas. «Cluster 2»: metas de aprendizaje altas, metas de logro altas y medias de refuerzo social medias. «Cluster 3»: metas de aprendizaje altas, metas de logro medias y metas de refuerzo social bajas.

Variable	Grupos de Metas	N	\bar{X}	Sx	t	n.s.	
Percepción del estilo de enseñanza	Cluster 1	228	3,539	1,017	-3,04	0,002	
	Cluster 2	235	3,829	1,036			
	Cluster 1	228	3,539	1,017	-2,28	0,023	
	Cluster 3	141	3,801	1,103			
	Cluster 2	235	3,829	1,036	0,25	0,805	
	Cluster 3	141	3,801	1,103			
Percepción de las características de la tarea	Cluster 1	228	3,364	1,038	-4,70	0,000	
	Cluster 2	235	3,800	0,955			
	Cluster 1	228	3,364	1,038	-4,86	0,000	
	Cluster 3	141	3,879	0,960			
		Cluster 2	235	3,800	0,955	-0,78	0,437
		Cluster 3	141	3,879	0,960		
Percepción de los criterios de evaluación	Cluster 1	229	3,685	0,949	-0,52	0,601	
	Cluster 2	236	3,733	1,007			
	Cluster 1	229	3,685	0,949	3,68	0,000	
	Cluster 3	141	3,305	0,978			
		Cluster 2	236	3,733	1,007	4,07	0,000
		Cluster 3	141	3,305	0,978		

que más tienen en cuenta esta variable, presentando unos niveles significativamente más altos que los grupos 1 y 3, aunque no mucho más que este último, puesto que las diferencias entre ellos (2 y 3) no son significativas. Si tenemos en cuenta todo lo argumentado en la parte teórica sobre el tema de las múltiples metas, es lógico que sean los alumnos del *cluster 2* los que más tengan en cuenta el estilo de enseñanza del profesor, para poder así adaptar su manera de enfrentarse a la tarea dependiendo de las exigencias de éste. Recordemos que el profesor mediante su actuación docente y su modo de interaccionar con sus alumnos influye decisivamente en cómo éstos aprenden, están motivados y se sienten en clase.

En cuanto al *análisis de las características de la tarea*, son los alumnos pertenecientes al *cluster 3* los que obtienen una puntuación mayor que el resto, seguidos del *cluster 2*, el cual posee una diferencia significativa con respecto al *cluster 1*, no siendo significativa la diferencia con respecto al *cluster 3*. Aunque lo esperable es que fueran los alumnos de *cluster 2* los que tuvieran más en cuenta las características de la tarea, los datos no confirman totalmente esta idea. Así, puede que esta variable suponga una mayor implicación en la tarea académica para poder establecer sus características, con lo cual jugaría un papel muy importante el uso de estrategias de aprendizaje, sobre todo las estrategias metacognitivas. Estas estrategias implican la capacidad de captar las exigencias de la tarea y de controlar la situación de aprendizaje, y esto se da, como hemos analizado en el marco teórico, en estudiantes con metas de aprendizaje altas.

Por último, en la *percepción de los criterios de evaluación*, son los alumnos pertenecientes al *cluster 2* los que obtienen una puntuación media más alta, existiendo una diferencia significativa con respecto al *cluster 3*, y siendo no significativa con respecto al *cluster 1*.

Teniendo en cuenta que en los alumnos del *cluster 1* predominan las altas metas de logro, parece bastante lógico que la evaluación constituya para ellos la variable más importante, dentro de las variables contextuales que hemos analizado, ya que están preocupados, fundamentalmente, por «aprobar» los exámenes. Pero también, los alumnos con múltiples metas tienen muy en cuenta cómo se les va a examinar, puesto que son alumnos que no sólo les interesa aprender, sino demostrar que han aprendido y tener éxito, y, para ello, es necesario que sepan ajustarse a las demandas de la tarea. Por ello, en función del tipo de evaluación, prepararán la materia de una u otra forma. Sin embargo, los alumnos cuya preocupación fundamental es dominar la materia y aprender se despreocupan de cómo se les va a evaluar (*cluster 3*).

En consecuencia, los resultados comentados anteriormente permiten mantener la segunda de las hipótesis planteadas, referida a las diferencias existentes entre los patrones motivacionales en su adaptación al contexto; aunque debemos matizar que no en todos los casos se encontraron dichas diferencias.

Conclusiones

Los datos obtenidos en nuestra investigación inciden en la línea de confirmación encontrada en estudios anteriores sobre la aparición de grupos de estudiantes con múltiples metas (Meece, 1994; Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995; Valle et al., 1997). Además, este grupo de estudiantes con metas tanto de aprendizaje como de rendimiento es el más numeroso de los tres encontrados. Parece, por tanto, que toma fuerza la línea de investigación que apoya la existencia de ambos tipos de orientaciones motivacionales en la misma persona, rechazando, de paso, las afirmaciones de que son mutuamente excluyentes.

El objetivo fundamental de nuestro trabajo de investigación era conocer cuáles de los grupos motivacionales obtenidos tenía una mejor adaptación al contexto o, mejor dicho, a las demandas significativas del contexto instruccional. Dada la relevancia del contexto instruccional en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes, es importante conocer cómo se adaptan los alumnos con diferentes orientaciones motivacionales a demandas significativas del contexto (como, p.e., el tipo de evaluación, las características de la tarea o el estilo de enseñanza), y especialmente cómo lo hacen los estudiantes con «múltiples metas».

En general, puede afirmarse que estos estudiantes con múltiples metas se adaptan mejor que los otros dos grupos a las demandas contextuales. En efecto, salvo en la variable «características de la tarea», en la que las puntuaciones de los grupos de múltiples metas y de metas de aprendizaje altas y metas de logro medias son casi iguales, no habiendo diferencias significativas entre ellos, en las otras variables las puntuaciones obtenidas por el grupo de múltiples metas son significativamente superiores. Este mejor ajuste es más evidente en el caso del estilo de enseñanza y la evaluación.

De las variables estudiadas, el tipo de evaluación parece ser la que mayor influencia tiene sobre la disposición del estudiante y, concretamente, en su orientación motivacional, pues es la que aporta información más significativa sobre los objetivos a alcanzar, dato puesto anteriormente de relieve en otras investigaciones (p.e., Ames, 1992b). Los estudiantes con múltiples metas son los que tienen más en cuenta los criterios de evaluación, probablemente porque también pueden utilizar diferentes estrategias de aprendizaje que les faciliten el ajuste a los requerimientos de la evaluación.

Una cuestión que se plantea en base a los resultados obtenidos y también a los aporta-

dos por investigaciones anteriores es si debe plantearse como un objetivo instruccional fundamental el desarrollo de múltiples metas en los estudiantes, en detrimento de algunos planteamientos anteriores que postulaban la necesidad de potenciar las metas de aprendizaje. Parece claro que la posibilidad de desarrollar orientaciones motivacionales que se ajusten más adecuadamente a las demandas contextuales favorece un mayor rendimiento y, presumiblemente, un mejor aprendizaje (Valle et al., 1997). Entre otras cuestiones, porque el desarrollo de múltiples metas propicia el uso de mayores y mejores recursos estratégicos.

Teniendo en cuenta, además, que el alumno no sólo se desarrolla en el contexto escolar, sino que forma parte de una sociedad, es preciso enseñarle a manejarse adecuadamente en situaciones de la vida diaria, preparándole para afrontarlas de la mejor forma posible en el momento actual y en el futuro. Incluso dentro del contexto escolar es necesario que el estudiante sepa percibir correctamente las demandas más significativas del contexto y ajustar su actuación a estas demandas. El alumno debe estar preparado para todo esto, de manera que en el contexto instruccional sepa cuándo debe dar prioridad a la superación de un examen y cuándo a detenerse más profundamente en el conocimiento de una materia, puesto que está dentro de un sistema educativo, que le exige superar una serie de pruebas para progresar en el mismo y así poder triunfar en su futura formación y profesión.

Somos conscientes de que las aportaciones de esta investigación son limitadas, y se precisa de estudios más exhaustivos de las variables contextuales, que nos permitan conocer en qué medida dichas variables afectan a unos alumnos más que a otros dependiendo tanto de variables personales (metas, autoconcepto...) como de variables situacionales (tipo de carrera, curso en el

que se encuentran...). Ello permitirá avanzar en el conocimiento de las condiciones que se deberían dar para la realización de un

aprendizaje más óptimo y de cómo manejarlas instruccionalmente (Ames, 1992b; Nicholls, 1989).

Referencias

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- 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. (1992a). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (eds.), *Student perceptions the classroom*. Hillsdale, NJ: L.E.A..
- 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 student. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD. Vol.2*. Barcelona: PPU.
- Boggiano, A. y Katz, P. (1991). Maladaptive achievement patterns in student: The role of teachers' controlling strategies. *Journal of Social Issues*, 47, 35-51.
- 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.
- Cabanach, R.G. (1994). *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin «DA»*. Universidad de La Coruña.
- Cabanach, R.G. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5-39.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). 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.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yoshiyaki, K. (1989). Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Psychological Research*, 31, 179-189.
- 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.
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulations of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience,

task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994a). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPUO.

Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994b). *Escala de evaluación de procesos y contextos motivacionales*. Oviedo: Dpto de Psicología.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, S. y Cabanach, R.G. (1994). Evaluación de la motivación de logro. *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, I. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.

Paris, S.G. y Turner, J.C. (1994). Situated motivation. En P. Pintrich, D. Brown y C. Weinstein (eds.), *Student motivation, cognition and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.

Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M.L. Maher (eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol. VI*. Greenwich, CT.: JAI Press.

Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college

and classroom. En M.L. Maher y P.R. Pintrich, (eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol. VII*. Greenwich, CT : JAI Press.

Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. En R.R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles*. N. York: Plenum Press.

Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.

Seifert, T.L. (1997). Academic goals and emotions: Results of a structural equation model and cluster analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 323-338.

Stipek, D. y Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391.

Valle, A., Cabanach, R., Cuevas, L. y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.

Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.

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. VII*. Greenwich, CT: JAI Press.

Aceptado el 13 de octubre de 1998

