

Recibido: 02/02/2009  
Aceptado: 16/05/2009

## Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios

José C. Núñez\*, Antonio Valle\*\*, Ramón G. Cabanach\*\*, Julio A. González-Pienda\*, Susana Rodríguez\*\*, María A. Muñoz-Cadavid\*\*\* y Pedro Rosario\*\*\*\*

\*Universidad de Oviedo,\*\*Universidad de A Coruña,\*\*\*Universidad de Santiago de Compostela,\*\*\*\* Universidad de Minho.

*Resumen: En este trabajo se pretende comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas y establecer los correspondientes perfiles motivacionales en una muestra de estudiantes universitarios. También se analizan las diferencias entre esos perfiles en algunas variables afectivo-motivacionales y en estrategias de aprendizaje. Los resultados permiten identificar cuatro grupos caracterizados por perfiles motivacionales distintos y que son fruto de diferentes combinaciones de metas. Los perfiles más adaptativos a nivel académico son los del grupo que está orientado moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen -grupo 2- y el grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje -grupo 3-. Por otro lado, el perfil más desadaptativo, que coincide también con el que integra el menor número de estudiantes, lo presenta el grupo 1, que está orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo.*

*Palabras clave: metas de aprendizaje, metas de rendimiento, múltiples metas, perfiles motivacionales, estudiantes universitarios.*

*Abstract: The purpose of the present study is to prove the existing possible multiple goals combinations and establish their corresponding motivational profiles in a sample with college students. Differences found among those profiles according to some affect-motivational variables and learning strategies are also analyzed. Results allow identifying four distinct groups of motivational profiles product of different goals combinations. The profiles that seem to be more adaptive academically are those of the students in the group moderately oriented to learning, outcome and image preservation – group 2, and in the group moderately oriented to learning (performance oriented) – group 3. On the other end, the less adaptive profile seems to be the one of the smallest group of students, group 1, primarily oriented to outcomes, showing a low degree of motivation to learning, although moderately worried with image preservation and task avoidance.*

*Key words: Learning goals, achievement goals, multiple goals, motivational profiles, college students.*

## Introducción

La perspectiva de las metas académicas se ha ido consolidando en las dos últimas décadas como uno de los principales planteamientos teóricos dentro del estudio de la motivación (Anderman & Wolters, 2006; Elliot, 2005; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Pintrich & Schunk, 2002; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006). Es más, la teoría de metas constituye un marco adecuado para profundizar en el estudio de aquellas orientaciones motivacionales que contribuyen a desarrollar patrones, más o menos adaptativos, de implicación de los estudiantes a nivel académico (Kaplan & Maehr, 2007; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosário, 2007).

La mayor parte de las propuestas teóricas suelen diferenciar tres tipos de metas: metas de aprendizaje o de dominio, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. Las metas de aprendizaje están centradas en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea. Las metas de aproximación al rendimiento están focalizadas en conseguir juicios favorables sobre la propia competencia. Las metas de evitación del rendimiento están centradas en evitar juicios desfavorables sobre la propia competencia. Aplicando también la diferenciación entre tendencias de aproximación y evitación a las metas de aprendizaje, algunos autores (Pintrich, 2000a) también incluyen las metas de evitación del aprendizaje como un nuevo constructo, aunque hay que reconocer que este tipo de metas todavía están muy poco estudiadas a nivel empírico.

Uno de los avances más importantes de los últimos años en la investigación sobre metas académicas ha sido el demostrar empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas -específicamente académicas pero también sociales- para implicarse en el aprendizaje (Cabanach, Valle, Rodríguez, García y Mendiri, 2007). Así, ante situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, razones distintas al interés intrínseco por la tarea pueden ser útiles para motivar su actuación. En estas circunstancias, la posibilidad de optar por distintos motivos -obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas externas...- puede convertirse en un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y García, 2007; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007).

Por tanto, el hecho de que los estudiantes opten simultáneamente por varias metas en situaciones escolares concretas (Pintrich, 2000b; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Wentzel, 2000) suele ser una de las opciones que presenta mayores beneficios a nivel académico. Los estudiantes con múltiples metas se adaptan mejor a las demandas contextuales, especialmente al estilo de enseñanza y a la evaluación. En concreto, dependiendo del estilo de enseñanza del profesor y de los criterios de evaluación que utiliza, la forma de estudiar y la calidad del proceso de estudio va a ser diferente (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, Solano y Rosário, 2007).

Los hallazgos del trabajo de Suárez, Cabanach y Valle (2001) indican que la adopción simultánea de varias metas constituye la mejor opción para posibilitar que el estudiante desarrolle un control directo y positivo sobre todas y cada una de las estrategias autorreguladoras. La gestión de las orientaciones de meta le permite optimizar la gestión estratégica en respuesta a las demandas derivadas de las distintas tareas y contextos y a sus

propios intereses. Los resultados obtenidos por Rodríguez *et al.* (2001) demuestran no sólo que la adopción de múltiples metas conduce a un mejor rendimiento académico, sino también que la coordinación de distintos tipos de metas favorece el desarrollo de habilidades de autorregulación que permiten adaptarse más eficazmente a las demandas del contexto de aprendizaje.

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, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000) consideran que cada clase de metas –metas de aprendizaje y metas de rendimiento– está asociada con un indicador relevante de éxito –interés o rendimiento– pero no con el otro, lo que demuestra que aquellos estudiantes que adoptan ambos tipos de metas son, probablemente, los que conseguirán 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 cual 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. Además, en las recientes reconceptualizaciones de la teoría de metas se ha superado la tendencia a considerar que las metas de rendimiento sean inadecuadas para promover la motivación y el deseo de aprender (Torrano y González-Torres, 2004). Del mismo modo, se considera que los alumnos exclusivamente interesados en metas de aprendizaje pueden, en determinadas circunstancias, estar actuando contra sus propios intereses al renunciar a otro tipo de objetivos que son también fundamentales a nivel académico.

Desde esta perspectiva, se considera que la articulación de ambas orientaciones de meta implica la puesta en marcha de mecanismos de autorregulación del aprendizaje que permiten una utilización estratégica de las mismas, priorizando una u otra en cada situación particular, dependiendo de los propósitos, motivos o razones para implicarse o no en la tarea de aprendizaje. Esta forma de actuar supone una coordinación y un ajuste efectivo entre los valores y las razones personales con las demandas específicas del contexto de aprendizaje.

La metáfora de los “múltiples caminos” (“multiple pathways”) utilizada por Pintrich (2000b) supone un intento de sintetizar las divergencias existentes entre algunos de los resultados que hemos comentado. Este autor plantea que las metas de aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento pueden adoptarse y fomentar diferentes patrones de motivación, afecto, uso de estrategias y rendimiento a lo largo del tiempo.

En este sentido, los estudiantes que optan por distintas metas pueden seguir diversos caminos o trayectorias a lo largo del tiempo, con algunos de ellos finalizando en el mismo lugar en términos de rendimiento real, pero implicando una experiencia muy diferente hasta lograr el resultado final. Así, los estudiantes orientados al aprendizaje vivirían una experiencia “más tranquila y agradable” en términos de motivación, afecto positivo, esfuerzo y uso de estrategias, en su andadura hacia unos buenos niveles de rendimiento.

Por el contrario, aquellos estudiantes con metas de rendimiento, aún pudiendo alcanzar niveles equivalentes e incluso superiores a los estudiantes con metas de aprendizaje,

podrían experimentar menos interés, afecto positivo y tal vez más ansiedad o afecto negativo, dadas sus preocupaciones por superar a los demás. Asimismo, cabe la posibilidad de que traten de demostrar un menor esfuerzo debido a su objetivo de parecer más listos que sus compañeros y, en el caso de encontrarse con dificultades o fracasos a lo largo del camino, esto supondría costes para ellos en términos afectivos (menor interés y más afecto negativo), o les conduciría al empleo de estrategias orientadas a lograr su meta de ser mejores que los demás.

Bajo estos planteamientos, este trabajo tiene un doble objetivo, por un lado comprobar la existencia de posibles combinaciones de metas y establecer los correspondientes perfiles motivacionales y, por otro, analizar las diferencias entre esos perfiles en algunas variables afectivo-motivacionales y en estrategias de aprendizaje.

## Método

### *Participantes*

La muestra está formada por 512 estudiantes que cursan sus estudios en diferentes titulaciones de la Universidad de A Coruña. Del total de la muestra, el 27,2% son hombres y el 72,8% mujeres. Así mismo, el 20,6% son de primer curso, el 27,2% de segundo curso, el 30% de tercer curso, el 10,5% de cuarto curso, y el 11,7% de quinto curso.

### *Variables e instrumentos de medida*

- *Metas de aprendizaje (o de aproximación a la tarea)*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito (alfa de Cronbach = 0,85). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Metas de aproximación al rendimiento (o de mejora del yo)*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás (alfa de Cronbach = 0,89). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Metas de evitación del rendimiento (o de defensa del yo)*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás (alfa de Cronbach = 0,90). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Metas de evitación del trabajo académico*. Mide el grado en que los estudiantes están centrados en evitar el esfuerzo y el trabajo académico (alfa de Cronbach = 0,73). Su evaluación se llevó a cabo mediante la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997).
- *Valor de las tareas*. Mide el grado en que los estudiantes consideran importantes, interesantes y útiles las tareas y actividades académicas (alfa de Cronbach = 0,81). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
- *Creencias de autoeficacia*. Mide las creencias de los estudiantes en torno a sus capacidades para conseguir un buen rendimiento (alfa de Cronbach = 0,84). Su

- evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
- *Creencias de control*. Mide el grado de control que tienen los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje (alfa de Cronbach = 0,68). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
  - *Ansiedad*. Mide el grado en que los estudiantes se muestran ansiosos ante los aprendizajes académicos (alfa de Cronbach=0,73). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
  - *Estrategias de organización*. Mide el grado en que los estudiantes organizan el material para facilitar su aprendizaje (alfa de Cronbach=0,76). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
  - *Estrategias de elaboración*. Mide el grado en que los estudiantes tratan de relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos ya aprendidos (alfa de Cronbach=0,81). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991).
  - *Gestión del tiempo y del ambiente de estudio*. Mide el grado de organización que hacen los estudiantes de su tiempo y ambiente de estudio (alfa de Cronbach=0,70). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
  - *Autorregulación metacognitiva*. Mide el grado de conciencia, conocimiento y control que tienen los estudiantes sobre sus actividades de estudio (alfa de Cronbach=0,81). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).
  - *Regulación del esfuerzo*. Mide el grado en que los estudiantes persisten ante las tareas a pesar de las dificultades (alfa de Cronbach=0,75). Su evaluación se llevó a cabo a través de la correspondiente escala del MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire*- de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991).

### *Procedimiento*

Los datos fueron recogidos en las diferentes titulaciones de las que formaban parte los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios se aplicaron en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Dado que el primer objetivo de este trabajo es conocer la posible existencia de combinaciones de metas y así establecer los diferentes perfiles motivacionales, recurrimos al análisis de conglomerados para comprobar la posibilidad de formar distintos grupos de estudiantes caracterizados por distintas combinaciones de metas académicas.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, después de haber establecido los diferentes perfiles motivacionales, intentamos comprobar si había diferencias significativas entre los grupos en las variables afectivo-motivacionales y las estrategias de aprendizaje evaluadas. Para conocer las posibles diferencias entre los grupos recurrimos al análisis de varianza de un factor

(ANOVA). Dado que cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de comparaciones múltiples post-hoc la prueba de Scheffé.

## Resultados

### *Perfiles motivacionales*

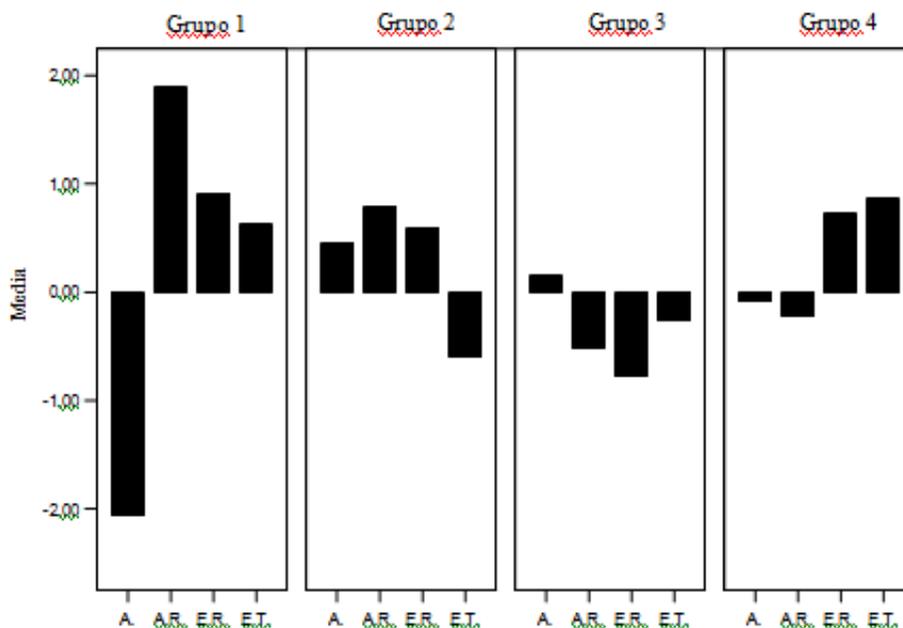
Teniendo en cuenta que el número de ítems de las cuatro subescalas de metas (metas de aprendizaje, de aproximación al rendimiento, de evitación del rendimiento y de evitación del trabajo académico) no es el mismo, hemos procedido al análisis de los conglomerados una vez transformadas las puntuaciones directas en típicas.

Por lo que se refiere al procedimiento seguido en la toma de decisión sobre el número de conglomerados más apropiado a nuestros datos, se ha seguido el criterio habitual de tomar como válidas aquellas soluciones que convergen antes de las 10 iteraciones predeterminadas. Dado que sólo las soluciones de dos y cuatro conglomerados cumplían con ese criterio, se optó por aquella que ofrecía una mayor diferenciación entre los grupos más acorde con las aportaciones teóricas y empíricas sobre metas académicas.

Los resultados del análisis de conglomerados (ver Figura 1.) permiten identificar cuatro grupos caracterizados por perfiles motivacionales distintos y que son fruto de diferentes combinaciones de metas. Así, en el primer grupo (n=36) hay una combinación de metas de aproximación al rendimiento, de metas de evitación del rendimiento y de metas de evitación del trabajo académico. Se trata de un grupo con un perfil motivacional orientado prioritariamente hacia el resultado y que está muy desmotivado hacia el aprendizaje, aunque también parece bastante preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico.

El segundo grupo (n=108) está integrado por una combinación de metas de aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. El perfil motivacional de este grupo se caracteriza por un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen.

En el tercer grupo (n=243), que es el más numeroso de los cuatro, hay un ligero predominio de metas de aprendizaje. El perfil motivacional de este grupo viene definido por una orientación moderada hacia el aprendizaje.



A. = metas de aprendizaje, A.R. = metas de aproximación al rendimiento, E.R. = metas de evitación del rendimiento, E.T. = metas de evitación del trabajo académico.

**Grupo 1.** Orientados prioritariamente hacia el resultado y muy desmotivados hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupados por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (n=36).

**Grupo 2.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (n=108).

**Grupo 3.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje (n=243).

**Grupo 4.** Orientados moderadamente hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (n=125).

Figura 1. Representación gráfica de los perfiles motivacionales identificados a través del análisis de conglomerados

El cuarto grupo (n=125) se caracteriza por una combinación de metas de evitación del rendimiento y de metas de evitación del trabajo académico. El perfil motivacional está caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico.

### Perfiles motivacionales y género

Teniendo en cuenta la variable género, el conglomerado que integra el menor porcentaje de miembros es el mismo en el grupo de hombres que en el de mujeres. Se trata del Grupo 1, con un perfil motivacional orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación

hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo. El porcentaje de estudiantes con este perfil motivacional es el doble en el grupo de hombres (15,3%) que en el de mujeres (7,4%), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $z=2,60$ ,  $p=0,009$ ).

Por el contrario, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres en los otros tres perfiles motivacionales no son estadísticamente significativas [Grupo 2 ( $z=0,03$ ;  $p=0,973$ ), Grupo 3 ( $z=-0,85$ ;  $p=0,395$ ), Grupo 4 ( $z=-0,84$ ;  $p=0,401$ )].

### *Perfiles y variables afectivo-motivacionales*

Con respecto a las diferencias entre los perfiles en las variables afectivo-motivacionales evaluadas, los resultados indican (ver Tabla 1 y Figura 2) que el grupo caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (Grupo 2) y el grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje (Grupo 3) obtienen unas puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos en valor de las tareas y creencias de autoeficacia.

	GRUPO 1 [n = 36]		GRUPO 2 [n = 108]		GRUPO 3 [n = 243]		GRUPO 4 [n = 125]		<i>F</i> (3,508)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Valor de las Tareas	2,65	0,69	3,56	0,63	3,49	0,58	3,23	0,57	26,25 ***
Creencias de Autoeficacia	2,77	0,77	3,47	0,59	3,41	0,56	3,20	0,57	16,56 ***
Creencias de Control	2,72	0,86	3,53	0,65	3,51	0,61	3,52	0,58	17,51 ***
Ansiedad	3,24	0,75	3,27	0,69	2,69	0,81	3,20	0,72	22,01 ***

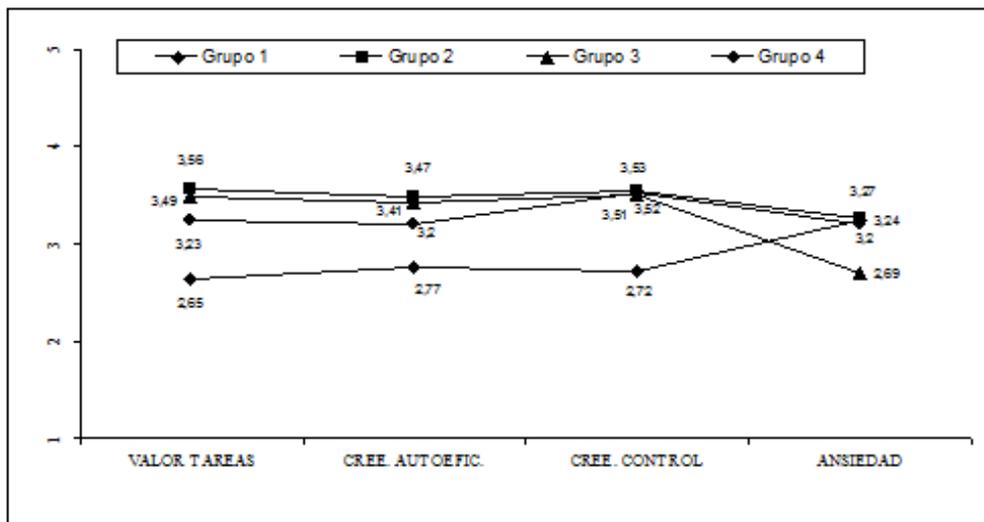
\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Escala de medida de las variables afectivo-motivacionales: 1=nunca hasta 5= siempre.

Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): Difer. signific. en las variables y en los grupos siguientes:  
 Valor de las Tareas: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Creencias de Autoeficacia: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Creencias de Control: 1-2, 1-3, 1-4; Ansiedad: 1-3, 2-3, 3-4.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles respecto a las variables afectivo-motivacionales evaluadas.

Así mismo, también obtienen unas puntuaciones significativamente más altas en creencias de control que el grupo 1 (orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo).

Por otro lado, el Grupo 3 (con un perfil motivacional orientado moderadamente al aprendizaje) es el que presenta los niveles de ansiedad más bajos que el resto de los grupos.



- Grupo 1.** Orientados prioritariamente hacia el resultado y muy desmotivados hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupados por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (n=36)
- Grupo 2.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (n=108).
- Grupo 3.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje (n=243).
- Grupo 4.** Orientados moderadamente hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (n=125).

Figura 2. Valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en las variables afectivo-motivacionales evaluadas.

Sin embargo, los niveles más bajos en valor de las tareas, creencias de autoeficacia y creencias de control los obtiene el Grupo 1 (orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo). Incluso, esos niveles son más bajos que los que obtiene el grupo caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (Grupo 4).

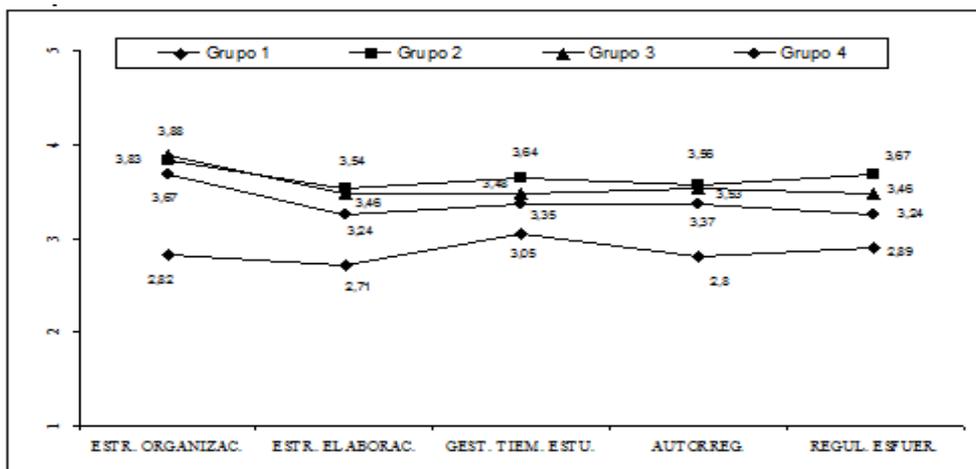
### Perfiles y estrategias de aprendizaje

En cuanto a las estrategias de aprendizaje evaluadas (ver Tabla 2 y Figura 3), la tendencia de los resultados es muy similar que en el caso de las variables afectivo-motivacionales. Tanto en las estrategias de elaboración, regulación del esfuerzo y estrategias de autorregulación, el grupo caracterizado por un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (Grupo 2) y el grupo orientado moderadamente hacia el aprendizaje (Grupo 3) obtienen unas puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos.

	GRUPO 1 [n = 36]		GRUPO 2 [n = 108]		GRUPO 3 [n = 243]		GRUPO 4 [n = 125]		<i>F</i> (3,508)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	
Estrategia de Organización	2,82	0,97	3,83	0,76	3,88	0,75	3,67	0,83	18,74 ***
Estrategia de Elaboración	2,71	0,71	3,54	0,63	3,46	0,65	3,24	0,63	18,28 ***
Gestión del Tiempo y del Ambiente de Estudio	3,05	0,66	3,64	0,49	3,48	0,54	3,35	0,53	12,66 ***
Autorregulación Metacognitiva	2,80	0,71	3,56	0,46	3,53	0,49	3,37	0,45	26,28 ***
Regulación del Esfuerzo	2,89	0,79	3,67	0,61	3,46	0,69	3,24	0,72	14,72 ***
* <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.01, *** <i>p</i> <.001. Escala de medida de las estrategias: 1 = nunca hasta 5 = siempre.									
Comparaciones múltiples (prueba de Scheffé): Difer. signific. en las variables y en los grupos siguientes: Estrategia de Organización: 1-2, 1-3, 1-4; Estrategia de Elaboración: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Gestión del Tiempo y del Ambiente de Estudio: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4; Autorregulación Metacognitiva: 1-2, 1-3, 1-4, 2-4, 3-4; Regulación de Esfuerzo: 1-2, 1-3, 2-4, 3-4.									

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre los perfiles respecto a las estrategias de aprendizaje evaluadas

Además, en todos los casos sigue siendo el Grupo 1 (orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo) el que muestra los niveles más bajos en las estrategias evaluadas.



- Grupo 1.** Orientados prioritariamente hacia el resultado y muy desmotivados hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupados por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (n=36)
- Grupo 2.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen (n=108).
- Grupo 3.** Orientados moderadamente hacia el aprendizaje (n=243).
- Grupo 4.** Orientados moderadamente hacia la defensa de la imagen y hacia la evitación del trabajo académico (n=125).

Figura 3. Valores medios obtenidos por cada uno de los grupos en las estrategias de aprendizaje evaluadas.

### Discusión

Los resultados del análisis de conglomerados confirman, en líneas generales, algunas ideas expresadas en diferentes estudios respecto a la posibilidad de que las múltiples metas sea algo característico de muchos estudiantes, aunque en algunos casos, se aprecie con mayor claridad el predominio de unas metas sobre otras.

Los resultados de este trabajo permiten diferenciar cuatro grupos de estudiantes con un perfil motivacional diferente. Los perfiles motivacionales más adaptativos son los del Grupo 2, en el que hay un ligero predominio de una orientación hacia el aprendizaje, el resultado y la defensa de la imagen y los del Grupo 3, en el que hay una orientación moderada hacia el aprendizaje (Grupo 3). Ambos grupos obtienen puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos en la mayor parte de las variables evaluadas. Por tanto, el estar prioritariamente motivado hacia el aprendizaje o en combinación con otros motivos vinculados al resultado y la defensa de la imagen, se asocia con una mayor valoración de las tareas, con una mayor autoeficacia, con niveles más altos de regulación del esfuerzo y con un mayor uso de estrategias de elaboración y de estrategias de autorregulación. Se debe destacar, además, que el estar motivado exclusivamente hacia el aprendizaje se relaciona con los valores más bajos de ansiedad a nivel académico.

Por otro lado, el perfil más desadaptativo, que coincide también con el que integra el menor número de estudiantes, lo presenta el Grupo 1, que está orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque moderadamente preocupado por la defensa de la imagen y la evitación del trabajo. En este caso concreto, la desmotivación hacia el aprendizaje parece ser una razón suficientemente poderosa para que este grupo presente los niveles más bajos en la mayor parte de las variables evaluadas –excepto en ansiedad-. A pesar de ser el grupo con el nivel más alto en metas de aproximación al rendimiento (orientadas al resultado), las puntuaciones obtenidas en muchas de las variables evaluadas son, incluso, inferiores a las del grupo orientado a la defensa de la imagen y la evitación del trabajo académico (Grupo 4). Esto último quizás sea debido a que el Grupo 4, aún predominando esa orientación motivacional relativamente desadaptativa desde el punto de vista académico, no presenta un perfil tan desmotivado hacia el aprendizaje como el Grupo 1.

Comparado con otras teorías del aprendizaje y del rendimiento, pocos han sido los estudios que han analizado las diferencias de género bajo los presupuestos de la teoría de las metas. De los estudios realizados hasta la fecha, pocas conclusiones pueden ser extraídas sin temor a equivocarse. Mientras que algunos estudios encuentran diferencias entre hombres y mujeres (por ejemplo, Anderman & Young, 1994; Brdar, Rijavec & Loncaric, 2006; Meece & Jones, 2001; Middleton & Midgley, 1997), en cambio, en otras investigaciones no aparecen tales diferencias (por ejemplo, Meece & Holt, 1993). Mucho más escasos son incluso los estudios que abordan este asunto desde la perspectiva de las múltiples metas.

Los resultados aportados por nuestro trabajo, que podrían situarse dentro de cualquiera de las dos vertientes, indican que sólo hay diferencias significativas en el porcentaje de hombres y de mujeres pertenecientes al perfil orientado prioritariamente hacia el resultado con un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje, aunque también acompañado de una cierta orientación hacia la defensa de la imagen y la evitación del trabajo (Grupo 1). En el resto de los grupos, las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres no son significativas. Por tanto, según los resultados de este estudio, la gran diferencia entre hombres y mujeres está en que existe una mayor cantidad de hombres orientados principalmente al rendimiento, preocupados por la imagen que los demás se formen de ellos y, a la vez, escasamente interesados por aprender. La diferencia existente entre los resultados de nuestro estudio y los aportados por otros trabajos puede residir precisamente en el enfoque utilizado (múltiples metas vs. tipos de metas).

Los resultados de este trabajo demuestran, además, que los estudiantes universitarios persiguen una amplia diversidad de metas y los motivos que guían y dirigen su conducta académica no tienen por que ser todos de la misma naturaleza. Así, por ejemplo, aunque un alumno presente un alto interés intrínseco y un elevado grado de implicación y compromiso en su proceso de aprendizaje, es difícil que sólo con esta orientación motivacional consiga un nivel aceptable de adaptación y progreso en dicho ámbito, si todo ello no va acompañado de un cierto deseo de conseguir buenos resultados académicos (Valle *et al.*, 2003). Como afirman Bouffard *et al.* (1995), la orientación motivacional más adecuada para un óptimo funcionamiento académico es aquella en la cual el estudiante no sólo está preocupado por el conocimiento y mejora de sus capacidades sino también por conseguir un cierto nivel de rendimiento.

De esta forma, parece evidente contemplar la existencia de diferentes combinaciones de metas que dan lugar a distintos perfiles motivacionales (metáfora de los “*múltiples caminos*”:

Pintrich, 2000b), lo cual precisa una necesaria coordinación y flexibilidad a la hora de establecer prioridades en la consecución de una u otra meta dependiendo de las demandas concretas del contexto de aprendizaje (Rodríguez, *et al.*, 2001; Valle *et al.*, 2003; Wentzel, 2000).

Bajo estos planteamientos, parece claro que el estudio de las múltiples metas se convierte, como sugiere Pintrich (2000a, 2000b), en una importante línea de investigación dentro de la motivación académica. Teniendo en cuenta que la coordinación de los distintos tipos de metas requiere un óptimo desarrollo de capacidades y estrategias de adaptación al contexto de aprendizaje, se abren numerosas líneas de trabajo de cara al futuro.

Además del estudio de las múltiples metas, el hecho de que las metas de rendimiento no sean necesariamente desadaptativas, y la consideración del papel destacado que desempeñan las metas sociales en el aprendizaje y en el rendimiento académico (De la Fuente, 2004) constituyen algunos de los tópicos de interés para la investigación actual y futura sobre metas académicas. A esto habría que añadir, como plantea Wentzel (2000), una mayor profundización en el estudio de las estrategias de autorregulación que facilitan a los estudiantes la consecución de múltiples metas, no sólo académicas sino también sociales. Esta área de investigación resulta prioritaria, ya que nos puede ayudar a comprender mejor las relaciones entre las múltiples metas y el aprendizaje autorregulado.

#### Nota

Este trabajo forma parte de otras investigaciones más amplias que han sido financiadas por la DGI-MEC (SEJ2006-01518) y por la DGU-MEC (EA2007-0242).

#### Notas sobre los autores:

José Carlos Núñez es Catedrático de Dificultades de Aprendizaje en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Dos son las líneas de investigación principales: a) ámbitos cognitivo y motivacional del aprendizaje autorregulado, b) dificultades de aprendizaje y TDAH. Correspondencia: jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle es Catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de A Coruña. Su investigación se centra principalmente en el ámbito motivacional del aprendizaje académico en las diferentes etapas educativas. Correspondencia: vallar@udc.es

Ramón G. Cabanach es Catedrático de Psicología de la Instrucción de la Universidad de A Coruña. Sus trabajos se centran en el estudio de las variables motivacionales y el estrés y su relación con el rendimiento académico. Correspondencia: rgc@udc.es

Julio A. González-Pienda es Catedrático de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Su investigación se centra en el estudio de las variables motivacionales y cognitivas implicadas en la autorregulación del aprendizaje escolar. Correspondencia: julioag@uniovi.es

Susana Rodríguez es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación de la Universidad de A Coruña. Su investigación se centra en la motivación y la autorregulación del estudio y del aprendizaje. Correspondencia: susana@udc.es

María A. Muñoz-Cadavid es Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Su investigación se centra la dimensión didáctica de la motivación escolar. Correspondencia: m.cadavid@usc.es

Pedro Rosário es Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Minho (Portugal). Su investigación principalmente se ubica en el estudio de la autorregulación de los procesos de estudio y aprendizaje en las diferentes etapas educativas. Correspondencia: prosario@psi.uminho.pt

---

### Referencias

- Anderman, E.M. & Wolters, C. (2006). Goals, values and affects: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2ª ed.) (pp.369-390). New York: Simon & Schuster.
- Anderman, E.M. & Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 53-70.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., García, M. y Mendiri, P. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 237, 237-256.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoría de la orientación a meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 35-62.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A.J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316- 330.
- Meece, J.L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meece, J.L. & Jones, M.G. (2001). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 393-404.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

- Kaplan, A. & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710- 718.
- Pintrich, P.R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications* (2ª ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñero, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 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, 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, 561- 572.
- Torrano, F. y González-Torres, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1-34.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. & Piñero, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- 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, 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 181-192.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P. y Rosário, P. (2007). A motivational perspective on the self-regulated learning in higher education. En P.B. Richards (Ed.), *Global issues in higher education* (pp. 99-125). New York: Nova Science Publishers.
- Wentzel, K.R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.

