

Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio

Antonio Valle, Ramón G. Cabanach, Susana Rodríguez, José C. Núñez* y Julio A. González-Pienda
Universidad de A Coruña y * Universidad de Oviedo

En este artículo se analizan las diferencias en estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de información) y en estrategias de autorregulación del estudio (planificación y supervisión-revisión) según los niveles de las metas académicas de 447 estudiantes (55% hombres y 44,7% mujeres) de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados muestran que, además de las metas orientadas al aprendizaje, hay otras metas (orientadas a la valoración social y a la consecución de una buena situación laboral en el futuro) que promueven el uso de estrategias y la implicación en el estudio. Incluso aquellas metas orientadas al yo que llevan a una implicación en el estudio derivada de una defensa del yo y las derivadas de una búsqueda de mejora de la autoestima también están relacionadas significativamente con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio.

Academic goals, cognitive and self-regulatory strategies. In this paper we analyze differences between cognitive (selection, organizational, elaboration and rehearsal) and self-regulatory (planning, monitoring-regulating) strategies depending on academic goals. A total of 447 obligatory secondary education students (55% boys and 44,7% girls) participated in this study. The results indicated that as well as learning goals, other goals (obtain social approval or a good job) are related to the use of strategies and study engagement. Even performance-approach and performance-avoidance goals are significantly related to cognitive and self-regulatory strategies use.

Algunas de las hipótesis examinadas frecuentemente desde la teoría de las metas de logro se refieren a los vínculos entre la orientación a metas y el uso de estrategias de aprendizaje. La mayoría de los estudios desarrollados en torno a esta relación han indicado que los estudiantes que optan por metas de aprendizaje o dominio también informan de un uso más adaptativo de estrategias y recursos. De hecho, dado que distintos trabajos han encontrado una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso informado de estrategias cognitivas y de autorregulación en estudiantes universitarios (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993) y en estudiantes de etapas educativas anteriores (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996; Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005), esperamos encontrar evidencias que apoyen estas relaciones.

Sin embargo, la relación entre las metas de rendimiento y el compromiso con el aprendizaje parece ser más ambigua (Brophy, 2005). Los resultados de algunos trabajos indican que las metas de rendimiento se asociarían al uso de distintas estrategias bajo ciertas condiciones (véase Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche,

1995; Greene y Miller, 1996; Nolen, 1988), mientras que en otros simplemente no se han encontrado evidencias claras que vinculen la adopción de metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (por ejemplo, Archer, 1994; o Pintrich y García, 1991).

Ni siquiera mediante los estudios que ya diferencian los componentes de aproximación y evitación en la orientación al rendimiento se ha logrado establecer un patrón claro y consistente para estudiantes de Secundaria. De hecho, si bien en términos generales la relación entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento y las estrategias cognitivas ha sido positiva para los escolares de Secundaria (Pintrich, 2000; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), la relación entre las metas de aproximación al rendimiento y el uso de estrategias de autorregulación se ha encontrado en algunos casos (Wolters, Yu y Pintrich, 1996), pero no en otros (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Wolters, 2004).

Por otra parte, aun cuando algunos estudios sugieren que el componente de evitación de las metas de rendimiento no parece estar relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje (véase Middleton y Midgley, 1997; Wolters, 2004), hay que reconocer que esta relación específica todavía no ha sido probada suficientemente entre los estudiantes no universitarios. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de este trabajo consiste en intentar clarificar las relaciones de las metas de rendimiento (en sus vertientes de aproximación y evitación) con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio.

Por otro lado, la mayor parte de la investigación basada en la teoría de metas de logro se ha centrado en los propósitos o motivos académicos que los estudiantes sostienen con objeto de domi-

Fecha recepción: 3-5-05 • Fecha aceptación: 15-11-05

Correspondencia: Antonio Valle
Facultad de Educación
Universidad de A Coruña
15071 A Coruña (Spain)
E-mail: vallar@ude.es

nar una situación académica. Sin embargo, desde hace algún tiempo, los investigadores están intentando completar el espectro de motivos que el estudiante puede estar manteniendo en el aula, considerando, por ejemplo, la necesidad de alcanzar un sentido de pertenencia o de lograr el respeto de otros, la búsqueda de la aceptación de los demás y de la valoración social, etc. Así, las metas sociales englobarían aquellos propósitos o razones de tipo social que tienen los aprendices al enfrentarse a una situación académica (Urduy y Maehr, 1995).

Algunas de las líneas de trabajo con orígenes y énfasis diferentes, centradas en el mundo interpersonal de los estudiantes, pueden contribuir a una mejor comprensión del logro académico (por ejemplo, Allen, 1986; Ford, 1992; Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998), ya que, de hecho, estos propósitos más sociales pueden ser prioritarios para los individuos de cualquier edad (Allen, 1986; Ford, 1992) —más importante incluso que el sostenimiento de metas propiamente académicas (Wentzel, 1991, 1992).

A pesar de lo sugerente de estos planteamientos, nuestra comprensión de cómo el sostenimiento de metas sociales se ajusta a las dinámicas de logro en el aula no está tan avanzado como nuestra comprensión del papel de las metas más propiamente académicas. Es por ello que en este trabajo, además de considerar las razones más vinculadas al aprendizaje y al rendimiento académico, hemos incorporado motivos como la búsqueda de valoración social, de recompensas externas o de evitación de castigos.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 447 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria —E.S.O.— (256 de 1.º y 2.º curso —primer ciclo— y 191 de 3.º y 4.º curso —segundo ciclo—) que cursan sus estudios en tres institutos de Educación Secundaria (dos de ellos públicos y uno privado). Del total de la muestra, el 55,3% son hombres y el 44,7% son mujeres.

Materiales

En este estudio se han evaluado tres tipos de variables (metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio) mediante tres pruebas autoinforme, las cuales describimos brevemente a continuación.

Las metas académicas han sido evaluadas a través del *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Este instrumento, elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), permite diferenciar los siguientes cuatro tipos de metas que, a su vez, contienen ocho conjuntos de razones: a) metas orientadas al aprendizaje (implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control; implicación por el interés en las materias); b) metas orientadas al yo (implicación en el estudio derivada de una defensa del yo; evitación del trabajo derivada de una defensa del yo; implicación en el estudio derivada de una búsqueda de un engrandecimiento del yo); c) metas orientadas a la valoración social (implicación derivada de la adquisición de valoración social); d) metas de logro o recompensa (implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno; implicación para evitar castigos). Los índices de fiabilidad oscilan desde 0,75 para el factor «metas centradas en la defensa del yo por falta de implicación»

hasta 0,87 para el factor «metas centradas en el interés por la materia».

Para la evaluación de las estrategias cognitivas se ha utilizado el *Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio (CECAE)*, elaborado por los autores de esta investigación y que evalúa las principales estrategias cognitivas (selección, organización, elaboración y memorización de información) utilizadas en las actividades de estudio y que facilitan la consecución de un aprendizaje comprensivo. Los índices de fiabilidad (coeficiente « α » de Cronbach) de cada uno de los cuatro factores oscilan desde 0,73 para el factor «estrategias de memorización» a 0,82 para «estrategias de selección».

Finalmente, las estrategias de autorregulación han sido medidas a través del *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio (ECE)*, de Hernández y García (1995). En este estudio, sólo se han utilizado dos dimensiones: estrategias de planificación (coeficiente « α » de Cronbach= 0,82) y estrategias de supervisión-revisión (coeficiente « α » de Cronbach= 0,80).

Procedimiento

Dado que el objetivo de este trabajo era conocer las posibles diferencias en el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del proceso de estudio entre estudiantes con diferentes tipos de motivaciones académicas, inicialmente hemos procedido al establecimiento de los grupos motivacionales mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de cada una de las metas académicas. Para conocer las posibles diferencias entre los grupos recurrimos al 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 contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé.

Resultados

En la tabla 1 se encuentran los datos correspondientes a los análisis de diferencias correspondientes a los tres grupos de sujetos con metas de aprendizaje altas, medias y bajas.

En relación a las *metas de aprendizaje* centradas en la adquisición de competencia y control, en todos los casos se aprecian diferencias significativas en el uso de cada una de las estrategias, tanto cognitivas como de autorregulación del estudio. Los contrastes *post hoc* revelan que las diferencias son significativas entre todos los niveles de las metas y para cada una de las estrategias. Además, la tendencia que se observa es la misma en todos los casos: cuanto más altas son este tipo de metas mayor es el uso que hacen los estudiantes de las diferentes estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio, y cuanto más bajas son las metas menor es el uso que hacen de esas estrategias.

Por lo que hace referencia a las metas de aprendizaje centradas en la motivación intrínseca, la tendencia es la misma que en el caso de las metas orientadas a la adquisición de competencia. La única salvedad se produce en las estrategias de selección y en las estrategias de memorización, donde los contrastes *post hoc* indican que no existen diferencias significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas en cuanto al uso de cada una de esas estrategias.

Los resultados correspondientes a la motivación por implicarse en las tareas escolares como medio para defender o incrementar la autoestima (*metas orientadas al yo*) se encuentran en la tabla 2.

<i>Tabla 1</i>								
Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de aprendizaje altas, medias y bajas respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio evaluadas								
Estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio	Metas bajas		Metas medias		Metas altas		F(2,444)	
	M	DT	M	DT	M	DT		
<i>Meta de aprendizaje: interés por la adquisición de competencia y control</i>								
Selección	3,27	0,83	3,80	0,64	4,02	0,62	40,86***	
Organización	2,49	0,82	3,01	0,80	3,39	0,90	38,75***	
Elaboración	2,92	0,75	3,35	0,64	3,73	0,74	44,05***	
Memorización	3,32	0,84	3,77	0,71	4,09	0,64	39,47***	
Planificación	3,16	0,89	3,78	0,66	4,03	0,76	46,38***	
Supervisión-Revisión	3,02	0,84	3,67	0,69	3,99	0,66	66,05***	
<i>Meta de aprendizaje: interés por la materia (motivación intrínseca)</i>								
Selección	3,43	0,83	3,65	0,75	4,02	0,65	24,73***	
Organización	2,62	0,85	2,97	0,82	3,44	0,88	35,76***	
Elaboración	2,99	0,76	3,34	0,68	3,75	0,73	42,87***	
Memorización	3,50	0,86	3,69	0,73	4,03	0,73	18,97***	
Planificación	3,34	0,93	3,64	0,76	4,06	0,68	31,23***	
Supervisión-Revisión	3,16	0,93	3,61	0,75	3,95	0,64	39,98***	
*p<.05, **p<.01, ***p<.001								
Escala de medida de las estrategias: 1= nunca, hasta 5= siempre								

<i>Tabla 2</i>								
Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas orientadas al yo altas, medias y bajas respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio evaluadas								
Estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio	Metas bajas		Metas medias		Metas altas		F(2,444)	
	M	DT	M	DT	M	DT		
<i>Metas orientadas al yo: implicación en las tareas en defensa del yo</i>								
Selección	3,66	0,75	3,58	0,86	3,87	0,74	5,08**	
Organización	2,82	1,00	2,85	0,88	3,27	0,86	10,42***	
Elaboración	3,26	0,85	3,22	0,75	3,57	0,76	8,47***	
Memorización	3,69	0,82	3,61	0,87	3,95	0,72	7,24**	
Planificación	3,55	0,93	3,43	0,91	3,94	0,69	10,91***	
Supervisión-Revisión	3,55	0,89	3,40	0,87	3,77	0,76	6,84**	
<i>Metas orientadas al yo: evitación de las tareas en defensa del yo</i>								
Selección	3,71	0,77	3,67	0,82	3,73	0,76	0,19	
Organización	2,96	0,99	2,97	0,93	3,06	0,87	0,48	
Elaboración	3,38	0,81	3,33	0,83	3,37	0,74	0,16	
Memorización	3,71	0,80	3,78	0,80	3,74	0,85	0,33	
Planificación	3,76	0,87	3,67	0,88	3,64	0,79	0,65	
Supervisión-Revisión	3,69	0,84	3,55	0,86	3,49	0,83	1,92	
<i>Metas orientadas al yo: implicación en las tareas para el engrandecimiento del yo</i>								
Selección	3,52	0,85	3,68	0,76	3,92	0,68	9,53***	
Organización	2,68	0,91	3,01	0,92	3,28	0,86	16,20***	
Elaboración	3,19	0,82	3,25	0,75	3,62	0,77	12,32***	
Memorización	3,59	0,85	3,71	0,82	3,97	0,69	8,98***	
Planificación	3,36	0,92	3,70	0,83	3,98	0,69	21,17***	
Supervisión-Revisión	3,33	0,92	3,52	0,81	3,86	0,75	15,44***	
*p<.05, **p<.01, ***p<.001								
Escala de medida de las estrategias: 1= nunca, hasta 5= siempre.								

Se observan diferencias estadísticamente significativas en el uso de cada una de las estrategias en función de la magnitud de la implicación en el estudio derivada de la defensa del yo. Sin embargo, los contrastes post hoc revelan que en ningún caso hay diferencias significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas moderadas. Incluso, en las estrategias de selección y supervisión-revisión,

sólo hay diferencias significativas entre el grupo con metas moderadas y el grupo con metas altas. De todas formas, en los casos en que hay diferencias significativas, siempre es el grupo con metas altas el que presenta un mayor uso de cada una de las estrategias.

Por lo que se refiere a la conducta de evitación por implicarse en las tareas académicas derivada como medio para defender su

autoestima, los resultados indican que no existen diferencias significativas en el uso de cada una de las estrategias en función de los distintos niveles de este tipo de metas. Parece, por tanto, que el disponer de unos niveles bajos, moderados o altos en este tipo de metas no tiene ninguna incidencia en la mayor o menor utilización de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio. Sin embargo, sí se observan diferencias estadísticamente significativas en el uso de cada una de las estrategias en función de los distintos niveles de las metas de engrandecimiento del yo, aunque, en general, tales diferencias únicamente se producen entre los niveles bajo y alto y medio y alto de dichas metas.

En cuanto a las *metas orientadas a la valoración social*, hay diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias según los distintos niveles de este tipo de metas (véase tabla 3). No obstante, los contrastes post hoc indican que en las estrategias de elaboración, memorización y supervisión-revisión no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas.

Finalmente, en relación a las *metas de logro*, para las metas centradas en la obtención de un trabajo futuro se producen diferencias estadísticamente significativas en el uso de cada una de las estrategias

(véase tabla 4). Sin embargo, los contrastes post hoc reflejan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas moderadas y el grupo de metas altas en estrategias de organización, elaboración, memorización, planificación y supervisión-revisión.

En las metas centradas en la evitación de castigos, exceptuando para las estrategias de supervisión-revisión, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación, según los distintos niveles de este tipo de metas. Sin embargo, los contrastes post hoc revelan que en las estrategias de selección y elaboración sólo se producen diferencias significativas entre el grupo de metas moderadas y el grupo de metas altas. En las estrategias de organización y memorización sólo hay diferencias significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas altas. Por otro lado, en las estrategias de planificación, el grupo con metas altas presenta unos valores medios significativamente más altos que el grupo con metas bajas y que el grupo con metas moderadas.

Discusión y conclusiones

Gran parte de los resultados obtenidos en este estudio van en la dirección de muchos otros derivados de las investigaciones más

Tabla 3									
Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas orientadas a la valoración social altas, medias y bajas respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio evaluadas									
Estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio	Metas bajas		Metas medias		Metas altas		F(2,444)		
	M	DT	M	DT	M	DT			
Selección	3,42	0,82	3,65	0,76	4,05	0,64	24,59***		
Organización	3,63	0,89	3,01	0,90	3,32	0,86	20,16***		
Elaboración	3,16	0,81	3,28	0,77	3,65	0,74	14,78***		
Memorización	3,47	0,85	3,68	0,82	4,09	0,68	21,78***		
Planificación	3,23	0,92	3,69	0,79	4,09	0,64	40,11***		
Supervisión-Revisión	3,26	0,87	3,47	0,85	3,97	0,69	28,78***		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001
Escala de medida de las estrategias: 1= nunca, hasta 5= siempre

Tabla 4									
Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de logro altas, medias y bajas respecto a las estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio evaluadas									
Estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio	Metas bajas		Metas medias		Metas altas		F(2,444)		
	M	DT	M	DT	M	DT			
<i>Meta de logro: implicación académica motivada por un trabajo futuro</i>									
Selección	3,30	0,84	3,80	0,72	3,96	0,67	22,27***		
Organización	2,61	0,86	3,14	0,88	3,16	0,94	15,94***		
Elaboración	3,04	0,77	3,39	0,74	3,61	0,79	18,21***		
Memorización	3,32	0,80	3,87	0,77	3,99	0,73	29,16***		
Planificación	3,14	0,93	3,82	0,66	4,02	0,76	45,23***		
Supervisión-Revisión	3,05	0,88	3,71	0,72	3,91	0,75	43,91***		
<i>Meta de logro: implicación académica para evitar castigos</i>									
Selección	3,66	0,86	3,62	0,71	3,88	0,76	4,20*		
Organización	2,80	0,98	3,01	0,83	3,17	0,95	5,70*		
Elaboración	3,33	0,84	3,23	0,72	3,53	0,80	5,23*		
Memorización	3,64	0,94	3,73	0,68	3,91	0,79	4,01*		
Planificación	3,56	0,97	3,60	0,82	3,93	0,72	7,92**		
Supervisión-Revisión	3,53	0,96	3,49	0,82	3,71	0,79	2,67		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001
Escala de medida de las estrategias: 1= nunca, hasta 5= siempre

relevantes sobre este tema. Tal y como nos sugiere la investigación previa, la orientación al aprendizaje mantiene unas relaciones positivas con el uso de estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, entre los estudiantes de Secundaria (Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996). La implicación por interés en los estudios y para la adquisición de competencia y control personal serían razones capaces de asegurar un procesamiento estratégico de la información de estudio y una actuación académica autorregulada, y es posible que, en último término, un buen rendimiento académico (véase, por ejemplo, Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Greene y Miller, 1996; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

Aunque debemos constatar que las relaciones encontradas para las metas centradas en el yo no parecen tan relevantes como para las metas de aprendizaje, de los resultados de este trabajo puede derivarse una relación positiva entre el componente de aproximación de las metas de rendimiento, el procesamiento estratégico de información y la autorregulación del proceso de aprendizaje. «Intentar hacerlo mejor que los demás» no sólo no interfiere en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, tal y como sugería recientemente Wolters (2004), sino que podría incluso, en alguna medida, promover su uso. En este sentido, nuestros resultados corroborarían los encontrados en la Educación Secundaria por Wolters, Yu y Pintrich (1996) y prestarían apoyo a la revisión de la teoría de metas realizada por Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash (2002). Por otra parte, en línea con esta idea, los resultados de nuestro trabajo también sugieren que la búsqueda de una valoración social positiva puede ser una razón que promueva una implicación estratégica entre los estudiantes de la E.S.O. En definitiva, en esta etapa educativa, además de la orientación al aprendizaje, hay otras metas que promueven la implicación en el estudio, como, por ejemplo, la búsqueda de la aprobación de los otros significativos, o la intención de poner de manifiesto las virtudes y habilidades propias.

El análisis de estos resultados puede llevarnos a cuestionar nuevamente el carácter desadaptativo que algunos estudios han atribuido a las metas de rendimiento. El hecho de que la investigación todavía no haya logrado establecer una relación nítida entre las metas de aproximación al rendimiento y las calificaciones de los estudiantes (véase, por ejemplo, McWhaw y Abrami, 2001; Pintrich, 2000; Wolters, Yu y Pintrich, 1996) puede estar indicando la relevancia explicativa de factores de naturaleza más motivacional que cognitiva.

El interés por contribuir al conocimiento del papel del componente de evitación de las metas de rendimiento nos llevó a considerar tanto la implicación académica derivada de la necesidad de defensa de la imagen, como la idea de evitación del esfuerzo derivada de esta misma necesidad. Es posible que la defensa de la imagen pueda traducirse tanto en tendencias ofensivas (seguir esforzándose para no dar una mala imagen), como defensivas (evitar esforzarse para no dar una mala imagen). Ambas tendencias podrían tener efectos distintos sobre la actuación académica de los estudiantes de Secundaria.

Cuando nuestros estudiantes se proponen estudiar, aunque sea con el objetivo de evitar que se les tenga manía, ser rechazados o perder el respeto de los demás, podrían estar poniendo en marcha actuaciones más o menos autorreguladas y podrían gestionar, mejor o peor, el material de estudio. De hecho, de un modo similar,

también la implicación en el estudio derivada de la evitación de castigos favorecería, por ejemplo, el uso de mecanismos metacognitivos de planificación y no parece impedir el empleo de estrategias cognitivas de organización o elaboración.

Si bien implicarse en el estudio con objeto de evitar ser rechazados, perder el respeto de los demás, o evitar enfrentamientos y castigos no impediría una actuación más o menos estratégica, parece evidente que evitar la implicación en el estudio difícilmente tendrá posibilidades de traducirse en una actuación autorregulada en el ámbito académico. En cualquier caso, el análisis de estos resultados puede llevarnos a cuestionar incluso la caracterización desadaptativa, en este caso, del componente de evitación de las metas de rendimiento. Así, por una parte, cabe indicar que los resultados respecto a la implicación derivada de la defensa del yo podrían apoyar la idea de un déficit volitivo más que de otra índole entre los estudiantes implicados en metas de evitación del rendimiento. Al mismo tiempo, la desimplicación derivada de la defensa del yo puede tener sus réditos en términos de protección del bienestar personal. De hecho, tal y como sugeríamos recientemente (véase Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004), es posible que el deseo de ocultar los propios errores contribuya, en alguna medida, a la voluntad de derivar esfuerzos personales hacia la protección de la imagen y la valía personal.

Finalmente, también cabe señalar que otras razones más externas, habitualmente asociadas a recompensas, tales como la búsqueda de un buen trabajo o una buena posición social, mantienen relaciones positivas con el uso de estrategias tanto cognitivas como de autorregulación. El *valor de utilidad* es la forma en la que las tareas o actividades en las que nos implicamos se relacionan con nuestras metas futuras. Es fácil comprender que los estudiantes, incluso sin estar interesados —intrínsecamente— en una tarea o en un campo concreto, se comprometan con su propio aprendizaje porque es importante para sus proyectos o metas futuras, vinculadas tanto a sus estudios como a otros aspectos más sociales (Dowson y McInerney, 2003). Así, es posible que un buen número de estudiantes con frecuencia planifiquen y supervisen sus actuaciones y procesen estratégicamente información en ámbitos y áreas que no les gustan particularmente pero que saben que necesitan para lograr objetivos que sí les resultan importantes o interesantes, como lograr un buen expediente, conseguir un buen trabajo o vivir bien. Por tanto, la motivación del estudiante deberíamos entenderla como un proceso de gestión de múltiples metas, de diferentes categorías, que pueden funcionar compensándose, convergiendo en la misma dirección o entrando en conflicto (Dowson y McInerney, 2003; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003). No obstante, como señala Brophy (2005), sería necesaria más investigación para comprender el verdadero alcance de la perspectiva de las «múltiples metas» consideradas desde la práctica cotidiana en el aula.

Nota

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que ha sido realizada gracias a la financiación de la *Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento (Xunta de Galicia)* dentro del *Programa de Promoción Xeral da Investigación do Plan Galego de IDT* (código: PGIDTT00PXI10601PR).

Referencias

- Allen, J.D. (1986). Classroom management: students' perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437-459.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Dowson, M. y McInerney, D.M. (2003). What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Elliot, A.J. y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Greene, B.A. y Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Hernández, P. y García, L.A. (1995). *Cuestionario de estrategias de control en el estudio (ECE)*. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- McWhaw, K y Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- Middleton, M.J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognitive Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S, García, M. y Rocés, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Psicothema*, 16(4), 626-632.
- Rosário, P., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Almeida, L., Soares, S. y Rubio, M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «modelo 3P» de J. Biggs. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Urdan, T.C. y Maehr, M.L. (1995). Beyond a two goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 61, 1.066-1.078.
- Wentzel, K.R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: a multiple goals perspective. En D.H. Schunk y J.L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K.R. (1996). Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406.
- Wentzel, K.R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C., Yu, S. y Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, 8, 211-238.