

Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico

Isabel Castillo, Isabel Balaguer y Joan L. Duda*
Universitat de València y * University of Birmingham

Sobre la base de la teoría cognitivo social de las perspectivas de meta se analizan tanto las relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas del éxito en la escuela, como las relaciones entre las dimensiones de meta-creencias y la satisfacción/interés con las actividades académicas. Los cuestionarios para la evaluación de estas variables fueron cumplimentados por 967 estudiantes de edades entre 11 y 16 años. Los resultados señalan dos dimensiones de meta-creencias o "teorías personales del logro" en el contexto académico. La Meta-creencia-Tarea está relacionada positivamente con la diversión en la escuela y negativamente con el aburrimiento. Mientras que los jóvenes que puntúan alto en la Meta-creencia-Ego tienden a encontrar las actividades académicas más aburridas. Se discuten las implicaciones de estos resultados en términos de maximizar la motivación de los adolescentes en la escuela.

Goal perspectives of adolescents in academic context. Drawing from contemporary social cognitive theories of achievement motivation, this study examined the interrelationships between adolescents' academic goal orientations, beliefs about success in the classroom, and expressed interest in and enjoyment of academic activities. 967 adolescents between 11 and 16 years old completed scales assessing their goal orientations, beliefs about the causes of success, and degree of satisfaction/interest specific to the academic context. Two goal-beliefs factors or "personal theories of achievement" emerged. Students who were high in the task goal-belief factor reported greater enjoyment of school and less boredom. Scores on the ego goal-belief factor were positively related to feeling bored in school. The implications of these findings in terms of maximising students' investment in the educational domain are discussed.

Desde la teoría cognitivo social de las perspectivas de meta se defiende que en los contextos de logro los jóvenes tratan de demostrar que son competentes y de evitar demostrar lo contrario (Ames, 1984; Elliott y Dweck, 1988; Nicholls, 1989). Concretamente, Nicholls (1984, 1989) sugiere que son dos las perspectivas de meta que predominan en el contexto académico: la orientación al ego y la orientación a la tarea. Los sujetos orientados a la tarea juzgan su nivel de capacidad basándose en un proceso de comparación con ellos mismos, mientras que los sujetos orientados al ego juzgan si son o no competentes comparándose con otros (Nicholls, 1989).

Diversas investigaciones realizadas con estudiantes americanos han apoyado la existencia de estas dos perspectivas de meta en el contexto académico y se asume que influyen directamente en la conducta y en las respuestas tanto cognitivas como afectivas que se producen en los contextos de logro (Nolen, 1988; Thorkildsen, 1988; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls, Cob, Wood, Yackel y Patashnick, 1990). En esencia se sugiere que los pensamientos, sentimientos y conductas de los estudiantes son expresiones racionales o lógicas de su perspectiva de meta predo-

minante (Nicholls, 1989). Algunos estudios previos han ofrecido apoyo a las relaciones teóricas que desde esta teoría se postulan entre las orientaciones a la tarea y al ego y otras metas que parecen operar en los contextos de logro como son la cooperación y la evitación del trabajo. Concretamente han aparecido asociaciones positivas entre el énfasis puesto en las orientaciones a la tarea y la cooperación (Nicholls et al. 1990; Duda y Nicholls, 1992). También se ha encontrado relaciones, aunque con valores más bajos, entre la orientación al ego y la evitación del trabajo en la escuela o hacer novillos (Duda y Nicholls, 1992).

Nicholls sugiere que las orientaciones disposicionales de meta son los componentes centrales de las «teorías personales» de los estudiantes sobre el logro académico (Nicholls, 1989; Nicholls et al. 1990). Propuso que estas teorías desarrolladas por los estudiantes comprenden tanto las ideas sobre lo que es importante en el contexto académico (ej.: sus metas) como sus puntos de vista sobre la vía a través de la cual los estudiantes consiguen tener éxito en ese contexto (ej.: creencias acerca de las causas del éxito).

En esta línea, diversas investigaciones realizadas en el contexto académico utilizando técnicas de análisis correlacional y factorial también han demostrado que existen relaciones consistentes entre las orientaciones de meta de los estudiantes y sus creencias acerca de cómo opera el aula, es decir de cómo conseguir, o de qué depende el tener éxito en la escuela (Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Thorkildsen, 1988; Nicholls et al., 1989; Nicholls et al., 1990). Concretamente, una orientación a la tarea tiende a relacionarse con la creencia de que para tener éxito en la escuela hay que

Correspondencia: Isabel Castillo
Facultad de Psicología. Universitat de València
Avda. Blasco Ibáñez nº 21
46010 Valencia (Spain)
E-mail: Isabel.Castillo@uv.es

esforzarse, colaborar y cooperar con los compañeros, así como tratar de entender el material de clase más que memorizarlo. Por el contrario, los estudiantes que puntúan alto en orientación al ego es más probable que crean que el éxito académico consiste en tener una capacidad superior y en tratar siempre de superar a sus iguales. Nicholls (1989) ha denominado a estas relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas del éxito en la escuela dimensiones de meta-creencias y sugiere que estas dimensiones de meta-creencias reflejan las diversas maneras de entender las experiencias escolares y que tienen importantes consecuencias en términos de maximizar la motivación en la escuela.

Puesto que las investigaciones sobre el logro académico postuladas desde la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989) han sido realizadas con jóvenes americanos y dado que las metas de logro pueden ser determinadas en parte culturalmente, consideramos importante realizar este estudio en otra cultura distinta a la americana. El propósito de nuestro trabajo es triple. En primer lugar, examinar las propiedades psicométricas de las escalas que miden las orientaciones de meta en el contexto académico (orientación al ego, a la tarea, a la evitación del trabajo y a la cooperación), las creencias sobre las causas del éxito en la escuela, y el grado de satisfacción o interés hacia las actividades académicas, analizando los descriptivos de estas escalas por género. En segundo lugar, analizar las relaciones entre las orientaciones de meta en el contexto académico y las creencias acerca de las causas del éxito en la escuela. Y finalmente, analizar la relación entre las dimensiones de meta-creencias y la satisfacción o interés de los estudiantes con las actividades académicas. Estos dos últimos objetivos nos aportarán evidencia empírica sobre la validez de constructo de los instrumentos.

Método

Muestra

La muestra la componen 967 estudiantes de 6º y 8º de EGB o 2º de ESO, de 2º de BUP o 4º de ESO y de 2º FP-I o 4º de ESO (475 chicos y 492 chicas), representativos del universo de adolescentes escolarizados de la Comunidad Valenciana, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (Media edad = 13.54, Desviación típica = 1.80). La muestra fue seleccionada mediante un procedimiento aleatorio, estratificado (importancia poblacional de cada provincia, tamaño de hábitat y tipo de centro: público, privado y concertado) y proporcional, con el aula como unidad más simple (Balaguer, 2000).

Instrumentos

1. *Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela* (MOS, Motivational Orientation Scales, Nicholls et al., 1985, 1989; 1990; Nicholls, 1989; Duda y Nicholls, 1992). Este instrumento consta de 21 ítems y fue desarrollado para valorar la tendencia de las personas hacia el ego (8 ítems), hacia la tarea (8 ítems), hacia la evitación del trabajo (3 ítems) y hacia la cooperación (2 ítems) en el contexto académico. En las instrucciones se pide a los sujetos que piensen cuando se sienten con más éxito en el colegio mediante la pregunta: «Yo me siento con más éxito en el colegio cuando...». Los sujetos responden en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde muy de acuerdo (5) a muy en desacuerdo (1). Las distintas subescalas han mostrado unos adecuados índices de consis-

tencia interna (alfa de Cronbach), entre .73 y .89 (Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1989, 1990; Duda y Nicholls, 1992).

2. *Inventario de percepción sobre las creencias de las causas del éxito en la Escuela* (BACC, Beliefs about the causes of success scale-classroom, Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1985, 1989; Duda y Nicholls, 1992). El Inventario consta de 18 ítems que miden las percepciones que tienen los sujetos sobre si el esfuerzo (8 ítems), la capacidad (4 ítems) y el uso de técnicas de engaño (6 ítems) permiten alcanzar el éxito en la escuela. En las instrucciones se les pregunta a los sujetos: «¿Qué crees que será de más ayuda para que los alumnos tengan éxito en los estudios?». Los sujetos responden en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde muy de acuerdo (5) a muy en desacuerdo (1). La consistencia interna (alfa de Cronbach) ha mostrado unos índices adecuados, con unos valores entre .63 y .86 (Duda y Nicholls, 1992).

3. *Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela* (ISC, Intrinsic Satisfaction Classroom Scale, Nicholls et al., 1985, 1989; Duda y Nicholls, 1992). El Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela mide el grado de satisfacción y de interés intrínseco en la escuela. El cuestionario consta de 8 ítems divididos en dos escalas que miden la Satisfacción/Diversión (5 ítems) y el Aburrimiento (3 ítems) en la práctica de actividades académicas. En las instrucciones se les pide a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo con los ítems que reflejan criterios de diversión (ej.: «Normalmente disfruto aprendiendo en el colegio») o criterios de aburrimiento (ej.: «Normalmente deseo que se acabe rápidamente el día de colegio»). Los sujetos responden en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde muy de acuerdo (5) a muy en desacuerdo (1). Los coeficientes alfa de Cronbach oscilan entre .71 y .82 (Nicholls et al., 1985, 1989; Duda y Nicholls, 1992; Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997).

Los instrumentos 1 y 2 fueron traducidos y adaptados al castellano por dos traductores profesionales. Esta versión se tradujo de nuevo al inglés y fue remitida a uno de los autores de los instrumentos, el cual dio su confirmación de la equivalencia de los ítems.

Procedimiento

Los alumnos seleccionados en cada escuela contestaron a las preguntas de los cuestionarios durante el horario escolar en una sala de la escuela, en grupos no mayores de 5 alumnos. Antes de la administración de los cuestionarios los adolescentes recibieron instrucciones sobre la importancia de su sinceridad en las respuestas y se les indicó que pidiesen ayuda en el caso de que fuera necesaria, para lo cual al menos una investigadora estaba presente en el aula. El procedimiento aseguraba el anonimato de los alumnos.

Análisis de los datos

Se analizan las propiedades psicométricas (validez factorial y fiabilidad) de los cuestionarios utilizados en la investigación mediante análisis factoriales confirmatorios, utilizando el método de Máxima Verosimilitud del programa Lisrel VIII. Como input para el análisis de los datos empleamos las matrices de covarianzas de los ítems. Se presenta la solución estandarizada dejando libre todos los coeficientes de la matriz phi. Los errores de medida se estiman por defecto y no se estiman las relaciones entre dichos errores. En el análisis de consistencia interna (Coeficiente alfa de Cronbach) de las distintas subescalas se siguen los criterios de eli-

minar aquellos ítems que produzcan un aumento del coeficiente alfa, y aquellos cuya correlación con el resto de ítems de la escala sea inferior a .30.

Analizamos las diferencias por género en las variables motivacionales mediante Análisis de Varianza.

Finalmente, examinamos las relaciones entre las variables motivacionales de interés con Correlaciones producto-momento de Pearson y con Análisis factoriales (componentes principales con rotaciones oblimin y varimax).

Resultados

Propiedades psicométricas de los instrumentos

1. Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela (MOS, Motivational Orientation Scales, Nicholls et al., 1985, 1989; 1990; Nicholls, 1989; Duda y Nicholls, 1992).

El modelo puesto a prueba incluye cuatro variables latentes correlacionadas: Orientación al Ego, Orientación a la Tarea, Evita-

ción del Trabajo y Cooperación que poseen 8, 8, 3 y 2 ítems cada una de ellas respectivamente.

Los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos han sido los siguientes: .90 para la escala «Orientación al ego», .82 para la escala «Orientación a la tarea», .70 para la escala «Evitación del trabajo» y .70 para la escala de «Cooperación». El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban entre .78 y .40 con el resto de los ítems de su escala, no aumentando el coeficiente alfa de Cronbach con la eliminación de ítems.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio para el modelo analizado mostraron unos adecuados índices de bondad de ajuste. A pesar de obtener un χ^2 significativo ($\chi^2(183) = 838$, $p < .01$), el cociente $\chi^2/gf = 4.58$ indica un ajuste satisfactorio. El resto de los índices indican asimismo un buen ajuste $RMSR = .06$, $GFI = .92$, $AGFI = .89$ y $CFI = .93$.

Las saturaciones factoriales resultaron estadísticamente significativas ($p < .01$), y superiores a .52 (véase Tabla 1). Los valores de la R^2 para los ítems oscilaban entre .32 y .79. Esto confirma la fiabilidad de los ítems y de las escalas a las que pertenecen. Es decir, cada ítem constituye un indicador fiable de la escala de la que forma parte.

Tabla 1
Parámetros estandarizados de las Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela

ITEMS	Saturaciones de los ítems en cada factor (Matriz Lambda X)			
	I Ego	II Tarea	III Evitación	IV Cooperación
Yo me siento con más éxito en el colegio cuando ...				
7. Gano (o supero) a los demás	.89**			
5. Yo sé más que los demás	.82**			
13. Puedo hacer las cosas mejor que mis amigos	.77**			
9. Los demás hacen las cosas mal y yo no	.75**			
15. Soy el único que puede contestar una pregunta	.75**			
1. Soy el más inteligente	.69**			
11. Los demás no pueden hacer las cosas tan bien como yo	.65**			
3. Tengo las puntuaciones más altas en los exámenes	.64**			
14. Lo hago lo mejor que puedo		.78**		
6. Aprendo algo interesante		.71**		
10. Lo que aprendo realmente tiene sentido		.69**		
16. Lo que aprendo me anima a indagar más		.69**		
2. Trabajo a «tope»		.66**		
8. Resuelvo un problema por trabajar a tope		.66**		
12. Lo que aprendo me obliga a pensar más sobre las cosas		.61**		
4. Se me ocurre una idea nueva de cómo funcionan las cosas		.52**		
18. Puedo hacer el vago			.66**	
19. No tengo nada difícil que hacer			.64**	
17. No tengo que esforzarme a tope			.56**	
20. Mis amigos y yo nos ayudamos mutuamente para aprender				.83**
21. Mis amigos y yo nos ayudamos mutuamente para deducir la solución de los problemas				.80**
Alfa de Cronbach	.90	.82	.70	.70
Correlación entre los factores (Matriz Phi)				
	Ego	Tarea	Evitación	Cooperación
Ego	1.00			
Tarea	.09	1.0		
Evitación	.33**	-.27**	1.00	
Cooperación	-.05	.67**	-.03	1.00

** p < .01

Las correlaciones entre los factores fueron significativas lo que apoya la dependencia de las variables latentes. Concretamente el factor Orientación al Ego correlaciona positivamente con el factor Evitación de la tarea. Por otra parte el factor Orientación a la Tarea correlaciona positivamente con el factor Cooperación y negativamente con el factor Evitación de la tarea (Tabla 1).

2. *Inventario de percepción sobre las creencias de las causas del éxito en la Escuela* (BACC, Beliefs about the causes of success scale-classroom, Nicholls et al., 1985, 1989; Duda y Nicholls, 1992).

El modelo puesto a prueba incluye tres variables latentes correlacionadas: Esfuerzo, Capacidad y Técnicas de engaño que poseen 8, 4 y 6 ítems cada una de ellas respectivamente.

Los coeficientes Alfa de Cronbach del Inventario de percepción sobre las creencias de las causas del éxito en la Escuela mostraron valores de .73 para la escala «Esfuerzo», de .76 para la escala «Capacidad» y de .80 para la escala de «Técnicas de engaño». El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban entre .68 y .33 con el resto de los ítems de su escala, excepto el ítem 17 ($r = .16$) perteneciente a la escala Técnicas de engaño. Además este mismo análisis mostró que la eliminación del ítem 17 aumentaba el coeficiente alfa de Cronbach de dicha escala de un valor inicial de .73 a .80, por lo que se decidió la eliminación de este ítem para posteriores análisis.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio para el modelo analizado mostraron unos adecuados índices de bondad de ajuste. A pesar de obtener un χ^2 significativo ($\chi^2(119) = 503$, $p < .01$), el cociente $\chi^2/g.l. = 4.23$ indica un ajuste satisfactorio. El resto de los índices indican, asimismo, un buen ajuste RMSR = .05, GFI = .93, AGFI = .90 y CFI = .92.

Las saturaciones factoriales resultaron estadísticamente significativas ($p < .01$) y superiores a .45 (véase Tabla 2). Los valores de la R^2 para los ítems oscilaban entre .20 y .65. Esto confirma la fiabilidad de los ítems y de las escalas a las que pertenecen. Es decir, cada ítem constituye un indicador fiable de la escala de la que forma parte.

Las correlaciones entre los factores fueron significativas lo que apoya la dependencia de las variables latentes. Concretamente el factor Esfuerzo correlaciona positivamente con el factor Capacidad y negativamente con el factor Técnicas de Engaño. Además el factor Capacidad correlaciona positivamente con el factor Técnicas de Engaño (Tabla 2).

3. *Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela* (ISC, Intrinsic Satisfaction Classroom Scale, Nicholls et al., 1985, 1989; Duda y Nicholls, 1992).

El modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes dependientes que son: Diversión y Aburrimiento que poseen 5 y 3 ítems cada una de ellas respectivamente.

Tabla 2
Parámetros estandarizados de las Escalas del Inventario de Percepción sobre las Creencias del Éxito en la Escuela

ITEMS	Saturaciones de los ítems en cada factor (Matriz Lambda X)		
	I Esfuerzo	II Capacidad	III Técnicas Engaño
Los estudiantes tienen éxito si:			
5. Tienen interés en aprender	.74**		
2. Siempre se esfuerzan al máximo	.65**		
7. Intentan deducir las cosas	.61**		
6. Intentan entender en lugar de dedicarse a memorizar cosas	.61**		
3. Se ayudan entre sí para aprender	.59**		
1. Trabajan duro	.57**		
4. Les gusta pensar sobre las materias del colegio	.55**		
16. Son honestos	.45**		
11. Son mejores que los demás en hacer exámenes		.80**	
9. Si son más inteligentes que los demás		.75**	
10. Son inteligentes por naturaleza		.64**	
8. Siempre intentan superar a los demás		.55**	
12. Fingen que les cae bien el profesor			.78**
15. Saben aparentar que son mejores de lo que son			.75**
13. Saben impresionar al profesor			.73**
14. Saben hacer trampa			.71**
18. Se saltan las normas y no les pillan			.58**
Alfa de Cronbach	.73	.76	.80
	Correlación entre los factores (Matriz Phi)		
	Esfuerzo	Capacidad	Técnicas Engaño
Esfuerzo	1.00		
Capacidad	.16**	1.00	
Técnicas Engaño	-.18**	.56**	1.00

** $p < .01$

Los coeficientes Alfa de Cronbach ofrecieron valores de .80 para la escala de «Diversión» y de .76 para la escala de «Aburrimiento». El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban entre .68 y .52 con el resto de los ítems de su escala, sin embargo este mismo análisis mostró que la eliminación del ítem 2 de la escala Aburrimiento aumentaba el coeficiente alfa de Cronbach de dicha escala de un valor inicial de .62 a .76, por lo que se decidió la eliminación de este ítem para posteriores análisis.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio para el modelo analizado mostraron unos adecuados índices de bondad de ajuste. A pesar de obtener un χ^2 significativo ($\chi^2(13) = 66, p < .01$), el cociente $\chi^2/g.l = 5.09$ indica un ajuste satisfactorio. El resto de los índices indican, asimismo, un buen ajuste RMSR = .03, GFI = .98, AGFI = .96 y CFI = .98.

Las saturaciones factoriales resultaron estadísticamente significativas ($p < .01$), y superiores a .56 (véase Tabla 3). Los valores de la R^2 para los ítems oscilaban entre .32 y .77. Esto confirma la fiabilidad de los ítems y de las escalas a las que pertenecen. Es decir, cada ítem constituye un indicador fiable de la escala de la que forma parte.

Como cabría esperar, los factores diversión y aburrimiento presentan una correlación negativa lo que apoya la dependencia de las variables latentes (Tabla 3).

Descriptivos de las escalas

Los descriptivos (medias y desviaciones típicas) de cada una de las escalas de medida se presentan en la Tabla 4, tanto en lo que respecta a la muestra total como diferenciando por género. Los re-

Tabla 3 Parámetros estandarizados de las Escalas del Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en la Escuela			
Saturaciones de los ítems en cada factor (Matriz Lambda X)			
ITEMS	I Diversión	II Aburrimiento	
5. Normalmente encuentro el colegio interesante	.88**		
1. Normalmente disfruto aprendiendo en el colegio	.76**		
6. Normalmente participo activamente en el aprendizaje	.67**		
8. Normalmente me divierto haciendo los deberes	.63**		
7. En el colegio normalmente encuentro que el tiempo vuela	.56**		
3. En el colegio normalmente me aburro		.83**	
4. Normalmente deseo que se acabe rápidamente el día de colegio		.69**	
Alfa de Cronbach	.80	.76	
Correlación entre los factores (Matriz Phi)			
	Diversión	Aburrimiento	
Diversión	1.00		
Aburrimiento	-.71**	1.00	

** p < .01

Tabla 4 Descriptivos de las escalas y diferencias por género								
	Muestra Total N = 967		Chicos n = 475		Chicas n = 492		F (1)	Sig. Género
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
<i>Orientaciones de Meta</i>								
Orientación a la Tarea	4.13	.56	4.08	.60	4.18	.52	7.21	**
Orientación al Ego	2.92	.86	3.01	.86	2.84	.86	9.25	**
Evitación del Trabajo	2.63	.84	2.70	.85	2.56	.83	6.17	*
Cooperación	4.24	.76	4.17	.81	4.32	.71	8.93	**
<i>Creencias causas Éxito</i>								
Esfuerzo	4.22	.52	4.21	.53	4.23	.51	.25	ns
Capacidad	3.22	.98	3.37	.98	3.06	.95	23.86	***
Técnicas de Engaño	2.22	.94	2.35	.98	2.09	.88	17.49	***
<i>Satisfacción Intrínseca</i>								
Diversión	3.35	.79	3.34	.80	3.36	.77	.72	ns
Aburrimiento	3.09	.99	3.16	1.04	3.03	.94	3.85	*

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001; ns = no significativo

sultados muestran que en el contexto académico los jóvenes están principalmente orientados a la tarea y a la cooperación. Tanto los chicos como las chicas consideran que la principal causa del éxito en la escuela proviene del esfuerzo. Asimismo, los jóvenes informan encontrar las actividades académicas tanto divertidas como aburridas.

Diferencias por género

Los chicos están más orientados al ego y a la evitación del trabajo en el contexto académico que las chicas, mientras que éstas están más orientadas a la tarea y a la cooperación en la escuela que los chicos. Asimismo, los chicos creen en mayor medida que las chicas que las causas del éxito en la escuela dependen de la capacidad y del uso de técnicas de engaño. Finalmente los chicos informan aburrirse con las actividades académicas en mayor grado que las chicas (Tabla 4).

Relaciones entre las Orientaciones de Meta y las Creencias sobre las Causas del Éxito

Dado que las matrices de correlaciones calculadas separadamente para el grupo de chicos y de chicas mostraron el mismo patrón que para la muestra total, sólo presentamos los resultados de esta última. La Tabla 5 muestra la matriz de correlaciones entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas del éxito en la escuela. Los resultados informan de una relación positiva entre la orientación a la tarea y la orientación al ego. La orientación a la tarea correlaciona positivamente con la cooperación, y negativamente con la evitación del trabajo. Mientras que la orientación al ego se relaciona positivamente con la evitación del trabajo.

Las correlaciones entre las creencias sobre las causas del éxito en la escuela muestran una relación positiva tanto con el éxito atribuido al esfuerzo, como con el atribuido a la capacidad. La creencia sobre el éxito atribuido al uso de técnicas de engaño se relaciona negativamente con el esfuerzo y positivamente con el éxito atribuido a la capacidad.

Tanto la orientación a la tarea como la orientación a la cooperación se relacionan con la creencia de que el éxito depende del esfuerzo. Asimismo, estas dos orientaciones de meta se relacionan negativamente con la creencia de que el éxito en la escuela depen-

	1	2	3	4	5	6
<i>Orientaciones de Meta</i>						
1. Orientación a la Tarea	–					
2. Orientación al Ego	.11***	–				
3. Evitación del Trabajo	-.15***	.26***	–			
4. Cooperación	.47***	-.03	-.00	–		
<i>Creencias causas Éxito</i>						
5. Esfuerzo	.36***	.04	-.03	.25***	–	
6. Capacidad	.01	.40***	.18***	-.00	.15***	–
7. Técnicas de Engaño	-.16***	.28***	.27***	-.10***	-.10***	.41***

*** p < .001

de del uso de técnicas de engaño. Por otra parte, la orientación al ego y la orientación a la evitación del trabajo se relacionan con la creencia de que el éxito depende de la capacidad y del uso de técnicas de engaño.

Por último, hemos realizado un análisis factorial (análisis de componentes principales con rotación varimax y oblimin) de las cuatro orientaciones de meta y de las tres escalas de creencias sobre las causas del éxito en el contexto académico con la finalidad de conocer si podemos agrupar las escalas en dimensiones. En la Tabla 6 se presenta la solución factorial de dos factores obtenida (valor propio > 1.0). Dado que ambas rotaciones (varimax y oblimin) han mostrado resultados similares y la relación entre factores no ha sido significativa ($r = -.003$), se presentan los resultados de la rotación varimax.

El factor I al que denominaremos «Meta-creencia-Ego», se caracteriza por un énfasis en las orientaciones al ego y a la evitación del trabajo, así como por la creencia de que el éxito en la escuela depende de poseer capacidad y de utilizar técnicas de engaño. Por el contrario, el factor II que denominaremos «Meta-creencia-Tarea» se caracteriza por enfatizar la orientación a la tarea y a la cooperación y por la creencia de que las causas del éxito en la escuela depende del esfuerzo.

Relaciones entre las Dimensiones de Meta-creencias y la Satisfacción Intrínseca en la Escuela

Como se observa en la Tabla 7, han aparecido correlaciones positivas y significativas entre la Meta-creencia-Ego y el aburrimiento en la escuela, mientras que la Meta-creencia-Tarea se relaciona positivamente con la diversión en la escuela y negativamente con el aburrimiento en la escuela.

	Meta-creencia-Ego	Meta-creencia-Tarea
Creencia éxito está en Capacidad	.77	.14
Creencia éxito está en uso Técnicas Engaño	.73	-.19
Orientación al Ego	.70	.13
Evitación del Trabajo	.58	-.12
Orientación a la Tarea	-.08	.83
Cooperación	-.04	.75
Creencia éxito está en Esfuerzo	.08	.68
% de varianza	28.21	25.56
Alfa de Cronbach	.87	.83

	Meta-creencia-Ego	Meta-creencia-Tarea
Diversión en la Escuela	-.06	.26***
Aburrimiento en la Escuela	.29***	-.09**

*** p < .001; ** p < .01

Discusión

Los estudiantes desarrollan «teorías personales» sobre el logro académico, teorías compuestas tanto por las ideas sobre lo que es importante en el contexto académico, como por las ideas sobre lo que hay que hacer para tener éxito en ese contexto (Nicholls, 1989; Nicholls et al., 1990). Estas teorías personales del logro académico reflejan las diversas maneras de entender las experiencias escolares y tienen importantes consecuencias para maximizar la motivación escolar.

Debido a que los instrumentos que miden las Orientaciones disposicionales de meta en el contexto académico, las Creencias sobre las causas del éxito en la escuela y el grado de Satisfacción o interés hacia las actividades académicas, se han utilizado en investigaciones en lengua inglesa y con muestras americanas, el primero de nuestros objetivos consistía en analizar las propiedades psicométricas de estos instrumentos. Los análisis factoriales confirmatorios basados en modelos de ecuación estructural apoyan la validez factorial y la fiabilidad de los instrumentos, así como la validez transcultural de los instrumentos con estudiantes españoles.

Los resultados obtenidos en las orientaciones de meta nos indican que entre los estudiantes valencianos existe un alto acuerdo en juzgar su nivel de capacidad analizando su propia progresión en los estudios; mientras que existe desacuerdo en juzgar su capacidad comparándose con otros. También cabe señalar que están en desacuerdo con la evitación del trabajo académico, es decir con poder hacer el vago y no esforzarse a tope.

Respecto a las causas del éxito en la escuela existe bastante acuerdo entre los estudiantes al considerar que el esfuerzo es el que conduce al éxito. Un porcentaje intermedio indica que éste se consigue si se tiene capacidad y son pocos los que opinan que el éxito se consigue utilizando técnicas de engaño.

En el análisis de la motivación intrínseca de los estudiantes a partir de la diversión y del aburrimiento en la escuela, encontramos que a nivel medio no existe una inclinación clara ni hacia la diversión ni hacia el aburrimiento con lo que habría que combinarlo con otras variables para saber si los adolescentes disfrutaban o se aburren en clase.

Los análisis diferenciales por género nos indican que en las orientaciones de meta escolares, las chicas están más orientadas a la tarea y a la cooperación que los chicos y que éstos están más orientados al ego y a la evitación del trabajo que las chicas.

Respecto a las creencias sobre las causas del éxito en la escuela, tanto las chicas como los chicos consideran que el esfuerzo es lo que conduce al éxito. Por otra parte, aunque no existe ni por parte de los chicos ni de las chicas un claro acuerdo en que la capacidad o las técnicas de engaño por ellas mismas conduzcan al éxito académico, observamos que los chicos obtienen valores más altos que las chicas en los dos últimos.

Finalmente, al analizar la motivación intrínseca observamos que aunque tanto los chicos como las chicas a nivel medio no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en que la escuela sea aburrida o divertida, los chicos consideran la escuela más aburrida en mayor medida que las chicas.

Nuestros resultados van en consonancia con los encontrados en estudiantes americanos (Nicholls et al., 1985; Nicholls, 1989; Nicholls et al. 1989, 1990; Duda y Nicholls, 1992). El hecho de que la orientación al ego haya aparecido relacionada con la evitación del trabajo va en la línea de las predicciones teóricas de Nicholls (1989; Jagacinski y Nicholls, 1990) y otros (Ames y Archer,

1988), cuando postulan que sería lógico esperar (aunque sería motivacionalmente desadaptativo) que aquellos jóvenes que están altamente orientados al Ego y que dudan de su competencia, definan ocasionalmente el éxito en términos de no intentarlo o de evitar completamente el trabajo. Evitar el esfuerzo y el interés es una estrategia que permite enmascarar un sentimiento frágil de la propia capacidad.

También la orientación al Ego se ha relacionado con la creencia de que el éxito en la escuela se consigue mediante el uso de técnicas de engaño o haciendo trampas. Es razonable esperar que si lo que motiva a una persona consiste en rendir más que otra, será bastante probable que considere el uso de técnicas de engaño o el hacer trampas (ej.: saltarse las normas) como medio para evitar el fracaso (Duda, Olson y Templin, 1991).

El segundo de nuestros objetivos consistía en examinar las relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas del éxito en la escuela, esto es conocer si los adolescentes valencianos desarrollan «teorías personales» sobre el logro académico propuestas por Nicholls (1989). Los resultados obtenidos nos indican que emergen dos dimensiones meta-creencias ortogonales o «teorías personales del logro». La Meta-creencia-Tarea nos indica que cuando los jóvenes están orientados a la mejora personal y al desarrollo de las habilidades también creen que el éxito en la escuela se consigue mediante el trabajo duro y dando lo mejor de uno mismo. Parece ser que cuando los jóvenes se guían por esta teoría personal del logro consideran que la esencia de la escuela está en trabajar conjuntamente con sus compañeros y en trabajar duro.

Por otra parte emerge la Meta-creencia-Ego que nos muestra que cuando los jóvenes se preocupan en demostrar una competencia superior es más probable que crean que el éxito en la escuela depende principalmente de poseer una alta capacidad. De acuerdo con Nicholls (1989), la creencia de que el talento es la principal causa del logro puede derivar en dificultades motivacionales sobre todo entre aquellos jóvenes que se cuestionan su propio nivel de competencia. Esto es también consistente con las proposiciones seguidas por Dweck y Leggett (1988).

En general, nuestros resultados nos indican que las orientaciones de meta en el contexto académico de los adolescentes son expresiones lógicas de sus creencias sobre las causas del éxito en la escuela. Más aún, las dimensiones de meta-creencias que han sido identificadas en estudios realizados con estudiantes americanos se manifiestan igualmente en estudiantes valencianos, por lo que podemos hablar de una generalización de las orientaciones de meta en el contexto académico. Estas meta-creencias representan elementos críticos sobre los que podemos determinar las diferencias en las teorías personales sobre el éxito en la escuela de los escolares. Los escolares combinan las percepciones de *lo que es importante* en el contexto académico y la comprensión acerca de *cómo opera* este contexto (Nicholls, 1989; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992).

El tercero de nuestros objetivos consiste en conocer las relaciones que se establecen entre las disposiciones y las creencias con la motivación intrínseca y a que uno de los retos de la educación consiste en potenciar la motivación de los estudiantes. Desde hace varios años se viene encontrando apoyo tanto en el contexto del deporte (Duda y Whitehead, 1998; Boixadós y Cruz, 1999; Duda, Martínez y Balaguer, 1999), como en el académico (Ames y Archer, 1988; Nicholls, 1989; Duda y Nicholls, 1992; Duda et al. 1992; Seifriz, Duda y Chi, 1992) que cuando los sujetos están orientados a la tarea se divierten y disfrutan con la práctica de la

actividad; mientras que no pasa lo mismo con la orientación al ego ya que en este caso los estudiantes se aburren con la práctica de la actividad o bien no se divierten.

Esto es lo mismo que se observa en los adolescentes valencianos, cuando los estudiantes puntúan alto en la meta-creencia-tarea encuentran las actividades académicas y el colegio más divertido, más interesante y menos aburrido. Por el contrario, los estudiantes que puntúan alto en la meta-creencia-ego perciben que se aburren en la escuela y con las actividades académicas.

Siguiendo a Nicholls (1989) cuando se mantiene una «teoría de logro orientada a la tarea» se asume que los antecedentes del éxito están bajo el propio control personal (ej.: trabajar duro) y que los intereses son intrínsecos a la propia tarea. No sorprende por lo tanto que esta perspectiva del éxito mejore tanto la implicación como el disfrute con las experiencias de logro. Por el contrario, una «teoría de logro orientada al ego» se centra en el resultado de la actividad. El significado de lo que uno hace es, al fin y al cabo, demostrar que uno es el mejor. La evaluación subjetiva de lo que uno hace, en este caso, es dependiente de la valoración de lo realizado por otros y no es auto-referenciada. Los factores que son menos

auto-determinados (ej.: la capacidad de otros, las causas externas) y que no están bajo el dominio personal (ej.: la propia capacidad) se suponen que acompañan al éxito futuro. En consecuencia, se espera que los estudiantes que puntúan alto en la meta-creencia-ego serán más propensos a desligarse tanto a nivel emocional como a nivel atencional de las actividades académicas, en especial de aquellas en la que se cuestiona su propia capacidad (Nicholls, 1989).

En resumen, el presente trabajo sugiere que una interpretación del éxito orientada a la tarea podría ser la base para experiencias más cautivadoras y satisfactorias y para prolongar la implicación de los escolares en las actividades académicas.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la Dirección General de Salud Pública. Consellería de Sanitat de la Generalitat Valenciana (IVESP 99/011).

D^a Joan L. Duda fue profesora invitada por la Universitat de Valencia (oct.-dic., 1999).

Referencias

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Direcció General de Salut Pública (I.V.E.S.P., 011/1999). Valencia: Conselleria de Sanitat de la Generalitat Valenciana.
- Balaguer, I., Atienza, F.L., Castillo, I.; Moreno, Y. y Duda, J.L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of spanish adolescents. *Abstracts of 4th Euro-pean Conference of Psychological Assessment* (p. 76). Lisbon: Portugal.
- Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1 (9), 45-64.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation of interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination of Human Behavior*. New York: Plenum.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Duda, J.L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H. y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L., Martinez, C. y Balaguer, I. (1999). The perceived motivational climate and psychological well-being among Spanish artistic gymnasts. En V. Hosek, P. Tilinger y L. Bilek (Eds.) *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Part I. 10th European Congress of Sport Psychology* (pp. 170-172). Prague: Charles University in Prague. Faculty of Physical Education and Sport.
- Duda, J.L., Olson, L. y Templin, T. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of aggressive acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dweck, C.S. y Legget, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Jagacinski, C.M. y Nicholls, J.G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: «They'd do it but I wouldn't». *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M. y Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. y Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and Classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Seifriz, J., Duda, J.L. y Chi, L. (1992). The relationship of motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Thorikildsen, T. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.

Aceptado el 6 de septiembre de 2000