

Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Metas académicas e estratégias de aprendizagem

Metas e estratégias de aprendizagem na universidade

*Antonio Valle
Ramón G. Cabanach
Susana Rodríguez
José C. Núñez
Julio A. González-Pienda
Pedro Rosário*

Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Resumen

Tomando en cuenta que no existe concordancia en la literatura entre los resultados de diferentes estudios respecto de la relevancia de la adopción de un tipo u otro de meta para el aprendizaje académico, en el presente artículo se estudia la relación entre los diferentes tipos de orientaciones motivacionales (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de evitación del trabajo) y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. En el trabajo participan 632 estudiantes universitarios de diversas titulaciones de la universidad española. Aunque el estudio es de tipo correlacional, los análisis de los datos obtenidos, corroborando estudios anteriores, aportan información de interés para la discusión del problema que se investigó, por ejemplo que sólo los niveles más altos de metas de aprendizaje se encuentran asociados con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje. Son discutidas implicaciones educativas de estos datos.

Palabras-clave: Universidad; autorregulación; aprendizaje;

Metas acadêmicas e estratégias de aprendizagem em alunos universitários

Resumo

Tomando em consideração que não existe concordância na literatura entre os resultados dos diferentes estudos a respeito da relevância da adoção de um ou de outro tipo de meta na aprendizagem académica; no presente artigo é estudada a relação entre os diferentes tipos de orientações motivacionais (metas de aprendizagem, metas de rendimento e metas de evitação do trabalho) e a utilização de estratégias cognitivas e de autorregulação. Neste trabalho participam 632 estudantes universitários de diversas licenciaturas da Universidade espanhola. Apesar de este estudo ser de tipo correlacional, a análise dos dados obtidos, corroborando estudos anteriores, aporta informação de interesse para a discussão do problema investigado; por exemplo que só os níveis mais altos de metas de aprendizagem se encontram associados com uma maior utilização de estratégias de aprendizagem. São discutidas implicações educativas destes dados.

Palavras-chave: Universidade; auto-regulação; aprendizagem

College student's academic goals and learning strategies

Abstract

Assuming that there isn't much agreement among the results from different studies relating to the relevance of adopting one or another kind of academic learning goal, this paper intends to study the relationship between the several types of motivational orientations (learning goals, achievement goals and avoidance goals) and the use of cognitive and self-regulatory strategies. 632 Spanish college students from various university courses participated in this research. Although this is a correlational study data analysis, in line with previous studies, brings to light interesting information and highlights the investigated issue for example only higher levels of learning goals are positively related with the use of learning strategies. Future educational implications are also discussed.

Keywords: College; self regulation; learning

Desde que los psicólogos se han preocupado por comprender las condiciones del aprendizaje escolar, la *motivación* ha sido vista como el principal determinante del aprendizaje y del éxito académico (Gilman & Anderman, 2006), aunque con el transcurrir del tiempo, unas teorías han dejado paso a otras. Hoy la motivación se aborda, a la vez, desde varias perspectivas, siendo una de las más productivas aquella en la que se investigan las razones por las que los estudiantes se implican en las tareas escolares (teoría de la orientación a meta).

Aunque en la actualidad suelen distinguirse tres tipos generales de metas académicas [metas de aprendizaje – *learning goals* (también denominadas metas de dominio o centradas en la tarea-, que se centran en el desarrollo de la competencia y el dominio de las tareas); metas de rendimiento – *performance goals* (también denominadas metas centradas en el yo-, que se focalizan en la demostración de la competencia respecto a otros), y metas de evitación del trabajo, *work avoidance goals* (motivación hacia la evitación de esfuerzo y el trabajo escolar)], inicialmente la investigación se ha centrado en los dos primeros tipos: metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Dicho de un modo muy gráfico, se puede afirmar que los estudiantes desarrollan metas de aprendizaje para incrementar su capacidad y metas de ejecución para demostrar su capacidad (Elliot, 1999).

Revisando la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot, McGregor & Gable,

1999) plantean un marco tridimensional para las metas académicas. En esta propuesta, además de las metas de aprendizaje, diferencian dos tendencias dentro de las metas de rendimiento: una de aproximación (*performance-approach*) focalizada en el logro de competencia con relación a otros, y otra de evitación (*performance-avoidance*) centrada en la evitación de incompetencia respecto a otros.

Tanto en el caso de las metas de aproximación al aprendizaje (*learning-approach goals*) como en el de las metas de evitación del trabajo (*work-avoidance goals*), las investigaciones realizadas, en las que se investiga la relación de tales metas, el aprendizaje y/o el rendimiento académico, muestran resultados homogéneos, aunque inversos. En este sentido, hay un número importante de trabajos que ponen de manifiesto la existencia de una relación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (e.g., Archer, 1994; Elliot & McGregor, 1999; Elliot e cols., 1999; Greene & Miller, 1996; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993). De hecho, aquellos estudiantes que valoran el aprendizaje y tienen intención de aprender y mejorar sus competencias suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, Cabanach & Valle, 2001; Valle e colaboradores, 2003a, 2003b). Además, estos estudiantes se implican más en la autorregulación de su aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990), realizan mayor esfuerzo por aprender y tienen un mayor control de la comprensión dándose cuenta de lo que están aprendiendo y de lo que no (Middleton & Midgley, 1997). Además, los estudiantes que persiguen metas de aprendizaje persisten mucho más tiempo

cuando se encuentran con dificultades, se enfrentan con mayor interés a tareas difíciles y desafiantes, usan más estrategias de procesamiento profundo, están más motivados intrínsecamente y se sienten bien con el trabajo académico.

Por el contrario, en la mayor parte de los trabajos realizados con el fin de conocer la relación entre metas y procesos de aprendizaje, (e.g. Archer, 1994; Dupeyrant & Mariné, 2005; Meece Blumenfeld & Hoyle, 1988; Nicholls, Pastashnick & Nolen, 1985), las metas de evitación del trabajo mantienen relaciones negativas con el uso de estrategias de procesamiento profundas y positivas, o ausencia de relación, con el uso de estrategias de procesamiento superficiales. Sin embargo, la relación entre las metas de rendimiento y el compromiso con el aprendizaje parece ser más confusa (Brophy, 2005). Los resultados de algunos trabajos indican que las metas de rendimiento se relacionan con el uso de distintas estrategias bajo ciertas condiciones (e.g., Greene & Miller, 1996), mientras que en otros estudios simplemente no se han encontrado evidencias claras que vinculen la adopción de metas de rendimiento y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación (e.g., Archer, 1994; Pintrich & Garcia, 1991).

A este respecto, algunos trabajos sugieren que el componente de evitación de las metas de rendimiento no parece estar relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje (e.g., Middleton & Midgley, 1997). De hecho, las metas de evitación del rendimiento suelen estar asociadas normalmente con un patrón negativo de creencias motivacionales y de conductas (Urdu & Schoenfelder, 2006). Así, los estudiantes que optan por este tipo de metas suelen dejar de persistir cuando se enfrentan con trabajos difíciles o cuando fracasan en una tarea, utilizan estrategias de procesamiento superficial y recurren con mucha frecuencia al uso de estrategias motivacionales de autoprotección. No obstante, las consecuencias de optar por metas de aproximación al rendimiento no parecen estar tan claras. Aunque estas metas suelen estar relacionados con una baja persistencia y con una baja utilización de estrategias de procesamiento profundas, en algunos estudios se han asociado con altos resultados académicos (para una revisión de la investigación,

véase Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). Tal como plantea Brophy (2005), se necesita más investigación que aclare el papel de las metas de rendimiento en el aprendizaje y el logro académico, dado que aunque teóricamente se asume que la adopción de este tipo de metas conduce a un nivel bajo y superficial de aprendizaje, a nivel práctico, sin embargo, los investigadores suelen finalizar recomendando a los profesionales de la educación que se diseñen clases que promuevan los dos tipos de metas, ya que esta combinación es la que mejores resultados aporta. Este problema también se ha producido al utilizar una perspectiva de investigación en la que se utiliza una orientación de “*múltiples metas*” (mientras que algunos autores se encuentran a favor, – e.g., Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002, otros la critican abiertamente – e.g., Brophy, 2005; Kaplan & Middleton, 2002). En consecuencia con ello, hemos llevado a cabo una investigación en el ámbito universitario cuyo objetivo ha sido analizar las relaciones existentes entre los cuatro tipos de metas académicas descritas y diferentes tipos de estrategias de aprendizaje. Para ello, intentamos comprobar si hay diferencias en el uso informado de estrategias en función de los niveles de las metas académicas que presentan los estudiantes universitarios.

Método

Participantes

En este estudio participaron 632 estudiantes que cursan sus estudios en diferentes titulaciones de la una universidad de España. De ellos, el 70% son mujeres y el 30% hombres. Así mismo, del total de la muestra, el 75% son de primer ciclo de estudios (1º - 2º año) y el 25% de segundo ciclo de estudios (4º y 5º año).

Variables e instrumentos de medida

Metas académicas. Para la medida de las metas académicas se utilizó la “Escala de Orientación a Metas” de Skaalvik (1997), que consta de 22 ítems y permite diferenciar cuatro dimensiones factoriales que se corresponde con cuatro tipos de orientaciones

motivacionales: *metas de aproximación a la tarea – learning goals*, (alfa de Cronbach = 0,85); *metas de evitación del trabajo – work avoidance goals*, (alfa de Cronbach = 0,73); *metas de aproximación al rendimiento, o de mejora del yo – performance-approach goals*, (alfa de Cronbach = 0,89); y *metas de evitación del rendimiento o metas en defensa del yo, -performance-avoidance goals*, (alfa de Cronbach = 0,90). Las metas de aprendizaje o de aproximación a la tarea están centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito (e.g., “es importante para mí aprender cosas nuevas en clase”); las metas de evitación del trabajo académico están orientadas a evitar el esfuerzo y el trabajo académico (e.g., “en clase prefiero hacer lo menos posible”); las metas de aproximación al rendimiento o de mejora del yo se centran en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás (e.g., “intento conseguir notas más altas que otros estudiantes”); y las metas de evitación del rendimiento o metas en defensa del yo están centradas en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás (e.g., “en clase me preocupa que me pongan en ridículo”). La versión original del cuestionario fue traducida al castellano por personal especializado y supervisada técnicamente por los autores del trabajo. Los estudiantes respondían a cada ítem del cuestionario en una escala que va de 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

Estrategias de aprendizaje. Para la medida de las estrategias se tomaron algunas de las escalas de estrategias de aprendizaje correspondientes al MSLQ -*Motivated Strategies Learning Questionnaire* – de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie (1991). En concreto, seleccionamos las siguientes escalas: “repetición” (alfa de Cronbach = 0,61), que mide el grado en que los estudiantes repiten la información para ser aprendida (e.g. “cuando estudio, trato de retener la información repitiendo para mí los contenidos una y otra vez”); “organización” (alfa de Cronbach = 0,76), que mide el grado en que los estudiantes organizan el material para facilitar su aprendizaje (e.g. “cuando estudio, reviso los apuntes de clase y hago un esquema de las ideas más importantes”); “elaboración” (alfa de Cronbach = 0,80), que mide el grado en que

los estudiantes tratan de relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos ya aprendidos (e.g., “cuando leo materia de una asignatura, trato de relacionarla con lo que ya sé”; “pensamiento crítico” (alfa de Cronbach = 0,77), que mide el grado en que los estudiantes son capaces de crear sus propias ideas y su propia perspectiva a partir de los aprendizajes realizados (e.g. “tomo la materia de estudio como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ella”); y “autorregulación metacognitiva” (alfa de Cronbach = 0,81), que mide el grado de conciencia, conocimiento y control que tienen los estudiantes sobre sus actividades de estudio (e.g. “me hago preguntas a mí mismo para asegurarme de que entiendo los contenidos que he estado estudiando”). Aunque las respuestas a los ítems del MSLQ se daban en base a una escala Likert de siete puntos, nosotros hemos adaptado ese formato a una escala de cinco puntos, con el fin de que todas las variables analizadas tuvieran el mismo formato de respuesta (1, nunca hasta 5, siempre).

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas, advirtiéndoles del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Dado que el principal objetivo de este trabajo es conocer las diferencias en estrategias de aprendizaje entre estudiantes con diferentes tipos de metas académicas, lo primero que se hizo fue establecer los grupos de metas 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. Como cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos, y con el fin de averiguar en-

tre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé.

Resultados

Análisis de las correlaciones

En la Tabla 1 se pueden ver los coeficientes de correlación así como otros índices estadísticos referidos a las variables contempladas en este trabajo.

Análisis de la varianza

Los análisis de diferencias de medias, como se observa en la Tabla 2, manifiestan diferencias significativas en todas las estrategias de aprendizaje en función de los distintos niveles de las metas de aprendizaje. Según estos resultados, a medida que las metas de aprendizaje son más altas también hay un mayor uso de estrategias de repetición, organización, elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Por el contrario, a medida que estas metas son más bajas, también hay una disminución

Tabla 1. Correlaciones, medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables objeto de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Media	Asimetría	D. Típica	Curtosis
1. M.APRE.	–									3,84	-1,06	0,74	1,63
2. M.EV.TRA.	-0,21**	–								3,08	0,14	0,89	-0,17
3. M.APREN.	-0,25**	0,08*	–							2,15	0,81	0,96	0,20
4. M.EV.REN.	-0,16**	0,12**	0,33**	–						2,60	0,31	1,00	-0,46
5. REPET.	0,24**	-0,04	0,01	0,07	–					3,32	-0,32	0,64	0,98
6. ORGAN.	0,39**	-0,21**	-0,21**	-0,10**	0,41**	–				3,72	-0,77	0,81	0,84
7. ELABOR.	0,42**	-0,25**	-0,14**	-0,11**	0,26**	0,64**	–			3,36	-0,18	0,65	0,59
8. P.CRITI.	0,34**	-0,18**	-0,01	-0,08*	0,14**	0,36**	0,62**	–		3,09	0,13	0,60	1,10
9. AUTORR.	0,49**	-0,26**	-0,19**	-0,12**	0,39**	0,68**	0,69**	0,52**	–	3,44	-0,52	0,50	1,76

M. APRE. = metas de aprendizaje, M.EV.TRA. = metas de evitación del trabajo académico, M.APREN. = metas de aproximación al rendimiento, M.EV.REN. = metas de evitación del rendimiento, REPET. = repetición, ORGAN. = organización, ELABOR. = elaboración, P.CRIT. = pensamiento crítico, AUTORR. = autorregulación metacognitiva.

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Los resultados de la tabla 1 muestran, principalmente, tres hechos: a) que las metas de aprendizaje mantienen una relación significativa, pero negativa, con los dos tipos de metas de rendimiento y con la de evitación de trabajo; b) que las metas de aprendizaje mantienen una relación positiva y significativa con las estrategias cognitivas de repetición, organización y elaboración, con el pensamiento crítico y con las estrategias de autorregulación y, c) que las metas de rendimiento y d) las metas de evitación de trabajo mantienen una relación significativa, pero negativa, con las estrategias cognitivas, el pensamiento crítico y las estrategias de autorregulación. Estos resultados parecen apoyar los resultados de otras investigaciones, no sólo en que las metas de rendimiento no favorecen un aprendizaje de calidad, sino que lo deterioran.

progresiva en el uso de esas estrategias.

En cuanto a las metas de evitación del trabajo académico (ver Tabla 2), hay diferencias significativas en las estrategias de organización, elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva en función de los distintos niveles de este tipo de metas. Además, esas diferencias significativas se producen entre todos los niveles de las metas, excepto en pensamiento crítico donde no hay diferencias entre metas bajas y metas moderadas. La tendencia de los resultados indica que cuanto más altas son las metas de evitación del trabajo, menor es el uso que hacen los estudiantes de esas estrategias. Por el contrario, cuanto más bajas son esas metas, mayor es el uso de esas estrategias. No se han encontrado diferencias significativas en las estrategias de repetición.

Tabla 2. Diferencias en las estrategias de aprendizaje en función de los distintos niveles de las metas de aprendizaje

Metas	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		χ^2	$h^2(2,629)$	
	M	DT	M	DT	M	DT			
Aprendizaje	Repetición	3,15	0,61	3,32	0,62	3,47	0,64	0,037	12,09**
	Organización	3,34	0,89	3,78	0,72	4,03	0,70	0,109	38,31**
	Elaboración	3,04	0,61	3,36	0,56	3,68	0,63	0,145	52,23**
	Pensamiento crítico	2,87	0,58	3,06	0,55	3,35	0,59	0,097	33,85**
	Autorregulación	3,14	0,53	3,46	0,39	3,69	0,46	0,176	67,11**
Evitación del trabajo	Repetición	3,38	0,63	3,26	0,57	3,32	0,74	0,006	1,99
	Organización	3,91	0,70	3,73	0,77	3,47	0,93	0,042	13,73**
	Elaboración	3,51	0,64	3,36	0,56	3,16	0,73	0,042	13,77**
	Pensamiento crítico	3,20	0,60	3,10	0,55	2,92	0,66	0,028	9,08**
	Autorregulación	3,59	0,50	3,41	0,43	3,28	0,56	0,054	17,87**
Aproximación al rendimiento	Repetición	3,22	0,65	3,38	0,60	3,30	0,69	0,011	3,65*
	Organización	3,83	0,82	3,78	0,73	3,51	0,88	0,025	8,10**
	Elaboración	3,41	0,66	3,39	0,62	3,24	0,67	0,012	3,66*
	Pensamiento crítico	3,10	0,62	3,06	0,55	3,11	0,67	0,002	0,51
	Autorregulación	3,50	0,46	3,46	0,46	3,31	0,57	0,022	6,96*
Evitación del rendimiento	Repetición	3,25	0,75	3,30	0,57	3,37	0,65	0,005	1,49
	Organización	3,77	0,92	3,72	0,70	3,63	0,89	0,004	1,33
	Elaboración	3,51	0,78	3,31	0,57	3,31	0,65	0,016	4,87*
	Pensamiento crítico	3,22	0,70	3,02	0,53	3,09	0,61	0,017	5,21*
	Autorregulación	3,53	0,55	3,40	0,41	3,40	0,56	0,013	3,88*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

M = Media; DT = Desviación Típica; χ^2 = Eta cuadrado

Escala de medida de las estrategias de aprendizaje: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Por lo que se refiere a las metas de aproximación al rendimiento (ver Tabla 2), se han encontrado diferencias significativas en las estrategias de repetición, organización, elaboración y autorregulación metacognitiva en función de los niveles de este tipo de metas. Los resultados siguen una tendencia similar que en el caso de las metas de evitación del trabajo, de tal forma que cuanto más altas son las metas de aproximación al rendimiento, más bajo es el uso que hacen los estudiantes de este tipo de estrategias. Quizás, lo peculiar en este caso es que, salvo en las estrategias de repetición, las diferencias significativas sólo se producen entre los grupos de metas bajas y

moderadas con respecto al grupo de metas altas. Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas en pensamiento crítico.

En las metas de evitación del rendimiento (ver Tabla 2) sólo se han encontrado diferencias significativas, en función de los distintos niveles de este tipo de metas, en las estrategias de elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. La tendencia de los resultados indican que cuanto más altas son estas metas, menor es el uso que hacen los estudiantes de esas estrategias. Por el contrario, cuanto más bajas son las metas, más alto es el uso que se hace de esas estrategias. Tampoco en pensamiento crítico hay di-

ferencias significativas entre los niveles de metas bajas y metas altas.

Discusión

Los resultados que se han encontrado demuestran que las metas de aprendizaje o de aproximación a la tarea están relacionadas positivamente con el uso de las estrategias de aprendizaje contempladas en este trabajo. Incluso, aquellas estrategias – como la repetición- consideradas tradicionalmente como estrategias vinculadas a un aprendizaje superficial, también se relacionan positivamente, aunque con menor intensidad, con las metas de aprendizaje. Por tanto, en la línea de otros trabajos (e.g., Bråten & Olaussem, 2005; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo & Radosevich, 2004), los niveles más altos en este tipo de metas se asocian con una mayor utilización de estrategias de procesamiento profundo y los niveles más bajos con la menor utilización de esas estrategias.

En general, estos resultados coinciden con los encontrados en trabajos anteriores que han estudiado las relaciones entre motivación y procesamiento estratégico (Pintrich & Schunk, 2002; Urdan & Schoenfelder, 2006) y que ponen de manifiesto la estrecha relación entre el interés por aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito y el uso de aquellas estrategias más directamente relacionadas con la consecución de aprendizajes profundos (Archer, 1994; Elliot & McGregor, 1999; Elliot e cols., 1999). Además, ese deseo por aprender también se relaciona positivamente con mayores niveles de autorregulación del aprendizaje. En cuanto a las metas de evitación del trabajo académico, los resultados son también coincidentes con los encontrados en la mayor parte de los trabajos. Cuanto más altas son este tipo de metas, menor es el uso de estrategias de procesamiento profundas y de las estrategias de autorregulación. En cambio, con aquellas estrategias más vinculadas con aprendizajes superficiales – e.g., la repetición – la relación no es significativa.

Por lo que se refiere a las metas de aproximación al rendimiento, la tendencia de los resultados es muy

similar a las metas de evitación del trabajo, salvo que en estas últimas, las diferencias en estrategias para cada uno de los tres niveles de metas fueron más amplias. Otra diferencia importante, es que en las estrategias de repetición la tendencia se invierte, en el sentido de que cuanto más altas son estas metas más se usan estas estrategias. De todas formas, este resultado hay que interpretarlo con cierta cautela porque sólo se cumple en los niveles de metas bajas y metas moderadas, ya que en el nivel de metas altas la tendencia a incrementarse el uso de estrategias de repetición ya no se cumple.

De este modo, los resultados encontrados con respecto a las metas de aproximación al rendimiento son diferentes a los de aquellos trabajos que no han encontrado relación entre este tipo de metas y el uso de estrategias de procesamiento profundo (e.g. Elliot e cols., 1999; Elliot & MacGregor, 2001) y de estrategias de autorregulación (e.g. Middleton & Midgley, 1997, 2002; Pajares, Britner & Valiante, 2000). En el caso de las metas de evitación del rendimiento, los resultados indican que sólo hay diferencias significativas en las estrategias de elaboración, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Lo más destacado de estos resultados es que en general, las diferencias sólo se producen entre el nivel de metas bajas con respecto a los otros dos niveles de metas. Esto significa que tener niveles bajos de este tipo de metas está asociado con una mayor utilización de ese tipo de estrategias, en comparación con tener metas moderadas o metas altas. Sin embargo, no parece haber diferencias significativas en el uso de estas estrategias entre los niveles de metas moderadas y de metas altas.

Limitaciones

No obstante, este trabajo tiene algunas limitaciones que hacen que los resultados del mismo deban ser interpretados con cierta cautela. De todas las posibles limitaciones, es posible destacar dos como las más relevantes: el uso de autoinformes como instrumentos de medición y la estrategia utilizada para el estudio de la relación entre metas y estrategias.

Por una parte, estaría el tipo de instrumentos de medida utilizados para recoger información sobre las

variables de meta y de estrategias de aprendizaje y autorregulación (escalas tipo autoinforme). A pesar de su uso mayoritario, la validez de esta metodología ha estado ampliamente investigada y cuestionada (Pike, 1995). En nuestro estudio, por ejemplo, las medias de las puntuaciones en los cuatro tipos de metas fueron similares (con pequeñas variaciones), lo cual no es muy lógico si tenemos en cuenta su carácter hasta cierto punto excluyente (por ejemplo, metas de aprendizaje vs. metas de evitación del trabajo).

Existen dudas razonables sobre si la persona puede acceder a la información que se le solicita o si realmente son conscientes de los procesos de pensamiento a la hora de hacer una actividad. En este sentido, algunos autores señalan que los individuos pueden ser conscientes de los resultados de su pensamiento pero no tienen especial acceso al proceso que realizan (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006). Además, está el hecho de que los procesos que se automatizan pueden ser difícilmente autoinformados (Butler, 2002). También existen dudas sobre si las personas realmente informan de lo que hacen o, de algún modo, falsean la verdad, o indican lo que creen que hacen pero que, realmente, pueden no hacerlo.

En cuanto a la estrategia utilizada para el análisis de la relación entre metas y estrategias, debemos tener en cuenta que se ha optado por un procedimiento de tipo clásico en cuanto que se toman los cuatro tipos de metas de forma individual (sin considerar el nivel en las otras tres). Sin embargo, los resultados obtenidos en este estudio podrían variar sensiblemente si se utilizara la perspectiva de las *múltiples metas*, la cual permite que un estudiante forme parte de un grupo como consecuencia del *predominio* de un tipo de meta. Este podría ser una tarea de investigación futura, máxime si tenemos en cuenta que existen discrepancia sobre la utilidad de la misma (Brophy, 2005; Valle e cols., 2003a).

En resumen, los resultados de este trabajo indican que sólo los niveles más altos de metas de aprendizaje se encuentran asociados con una mayor utilización de estrategias de aprendizaje. En cambio, esos niveles altos en las metas de evitación del trabajo académico, en las metas de aproximación al rendimiento y en las

metas de evitación del rendimiento están vinculados a una menor utilización de estrategias de aprendizaje, especialmente aquellas más directamente relacionadas con aprendizajes profundos y autorregulados. Pensamos que estos datos son muy pertinentes para repensar los procesos de enseñanza en la universidad. Sobretudo en las universidades de Europa que están reorganizando sus metodologías de enseñanza-aprendizaje para capacitar sus alumnos para el trabajo autónomo, cumpliendo las demandas del proceso de Bolonia. La reducción de la carga de trabajo presencial en clase y el aumento del trabajo personal del alumno – solo para citar dos aspectos de los cambios en la organización de la vida universitaria que conlleva el tratado de Bolonia, implican no solo la competencia de organización y gestión del tiempo, pero también la capacidad para gobernar y monitorizar su trabajo.

La literatura sobre autorregulación del aprendizaje, en estos últimos años, ha subrayando, una y otra vez, la necesidad de los profesores posibilitaren que sus alumnos asuman un papel activo en su aprendizaje, seleccionando y controlando algunos aspectos de su vida académica (por ejemplo, la tipología de las tareas a desarrollar; los temas de las investigaciones o portafolios; los plazos de entrega de tareas y trabajos de investigación), con el propósito de promover los procesos de autorregulación y el compromiso de los alumnos con su aprendizaje (Valle e cols., 2003a). Es necesario movilizar esfuerzos y cambios pedagógicos y organizacionales para llevar la Universidad hacia los alumnos, pero también, y en simultaneo, los alumnos hacia la Universidad incrementando su compromiso con el hecho de aprender. En este sentido, los profesores, y el resto de los agentes implicados, deberían promover actividades y cursos para trabajar con los alumnos, sobretudo los de 1º, su adaptación a esta nueva etapa de su vida escolar, focalizando la intervención en la enseñanza y desarrollo de competencias de estudio de autorregulación de los alumnos en la universidad (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006). Pero estos cambios en el sistema universitario, acentuando las variables de proceso y no solo las de producto (e.g., el rendimiento de los alumnos), presupone sensibilizar y formar los docentes para que incluyan en su currículo las competencias

de autorregulación del aprendizaje, promoviendo el aprender-a-aprender y preparando el futuro de sus alumnos.

Referencias

- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 359-396.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*(3), 167-176.
- Butler, D. L. (2002). Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: contributions and challenges. *Educational Psychologist, 37*(1), 59-63.
- Dupeyrant, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J., & 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. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Gilman, R., & Anderman, E. M. (2006). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue (Editorial). *Journal of School Psychology, 44*, 325-329.
- Greene, B. A., & 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., 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.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562-575.
- Kaplan, A., & Middleton, M. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology, 94*, 646-648.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- 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.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding math. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 373-391.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2-14.
- Nicholls, J. G., Pastashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 76*, 683-692.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema, 18*(3), 353-358.

- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 406-422.
- Pike, G. R. (1995). The relationship between self reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education, 36*, 1-21.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (v. 7, pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River: 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.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S., & Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulating processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 207-229.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina Editores.
- 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., & Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 561-572.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003b). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education, 44*, 557-580.

Recebido em: 04/06/2007

Revisado em: 25/06/2007

Aprovado em: 23/08/2007

Sobre os autores

Antonio Valle(vallar@udc.es) es Professor Titular na Universidade de A Coruña (Espanha).

Ramón González Cabanach(rgc@udc.es) es Professor Catedrático na Universidade de A Coruña (Espanha).

Susana Rodríguez(Susana@dc.es) es Professora Contratada na Universidade de A Coruña (Espanha).

José Carlos Núñez(jcarlosn@uniovi.es) es Professor Catedrático na Universidad de Oviedo (Espanha).

Julio Antonio González-Pienda(julioag@uniovi.es) es Professor Catedrático na Universidad de Oviedo (Espanha).

Pedro Rosário (prosario@iep.uminho.pt) es Professor da Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Endereço para correspondência

Pedro Rosário

Departamento de Psicologia, Universidade do Minho

Contacto: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 – Braga, Portugal