

¿Qué es lo que persiguen nuestros estudiantes?

ESPERANZA BAUSELA HERRERAS
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

En este artículo nos centramos en responder a la cuestión ¿qué es lo que persiguen nuestros estudiantes?, ¿qué mueve a los estudiantes a la hora de enfrentarse a la actividad académica?, es lo que se conoce como metas de aprendizaje.

Existe una gran diversidad de denominaciones para conceptualizar las *metas de dominio* (metas de involucramiento en la tarea, metas de aprendizaje, metas intrínsecas o metas de proceso) (Cocks y Watt, 2004). Bajo esta conceptualización se integra la idea de que el aprendizaje es valorado como un fin en sí mismo, el éxito es definido en base al mejoramiento de las propia competencia y el entendimiento se enfocan en el dominio de materiales y conceptos que son intrínsecamente motivantes (Nichols, Jones y Hancock, 2003). Estas metas se vinculan a una variedad de resultados, procesos, creencias y emociones positivas (aprendizaje autorregulado, procesamiento profundo de la información, retención de la información a largo plazo, motivación intrínseca, uso de estrategias metacognitivas, autoeficacia y competencia, compromiso y persistencia) (Baldwin y Coleman, 2000; Bong, 2004; Cocks y Watt, 2004; Gehlbach, 2006; Nichols, Jones, Hancock, 2003; Seo y Park, 2001; Valle *et al.*, 2003). Son propias de ambientes en los que se proveen de oportunidades de aprendizaje y un acceso equitativo a los recursos para con los profesores, los cuales sostienen posturas innovadoras de la enseñanza (Deemer, 2004).

Las metas de aprendizaje son representaciones cognitivas de los distintos propósitos que los estudiantes pueden adoptar en situaciones de logro (*achievement situations*) (Bong, 2004; González-Pienda *et al.*, 2002; Ames, 1992; Hidi, 2000).

Desde una perspectiva histórica podemos diferenciar dos periodos: el primero se conoce como el de la *teoría normativa* y el segundo *teoría revisada* (Gregoire, 2001). En la *teoría normativa* se consideraban dos tipos u orientaciones de meta, las *metas de dominio* (*mastery goals*) y las *metas de rendimiento* (*performance goals*); mientras que en la *teoría revisada* se diferencian, metas de aproximación al rendimiento (*performance-approach goals*) y metas de evitación del rendimiento (*performance-avoidance goals*). En la actualidad no existe un acuerdo entre los investigadores sobre esta clásica división (Seo y Park, 2001).

Las *metas de rendimiento* han sido denominadas también como metas de involucramiento del ego, metas de habilidad, metas extrínsecas, metas eso-sociales y metas de producto (Cocks y Watt, 2004). El núcleo de este tipo de metas es la habilidad. Son estudiantes cuyo objetivo es superar a los demás y

demostrar una habilidad superior (Bong, 2004); están más interesados en obtener una evaluación favorable de su competencia y evaden los juicios negativos, consideran la inteligencia como algo estático, perciben las tareas difíciles como situaciones potenciales de fracaso, presentan baja persistencia, usan estrategias de aprendizaje superficiales (Valle *et al.*, 2003; Seo y Park, 2001); por otro lado se vinculan a sentimientos de ansiedad, menor compromiso con el aprendizaje, motivación extrínseca (Gregoire, Ashton y James, 2001; Nichols, Jones y Hancock, 2003) y miedo al fracaso (Caraway *et al.*, 2003). Son propias de ambientes en los que se promueve un acceso selectivo a los recursos para con los profesores y sostienen un ambiente de competencia entre ellos (Deemer, 2004).

Frente a las dificultades y contradicciones encontradas en base a esta división, se ha considerado diferenciar las metas de rendimiento en dos tipos: *metas de aproximación* (Baldwin y Coleman, 2000; Cocks y Watt, 2004; Leondari y Gialamas, 2004; Seo y Park, 2001) y *metas de evitación* (Baldwin y Coleman, 2000; Bong, 2004; Cocks y Watt, 2004; Seo y Park, 2001).

Son diversas las *variables relacionadas con las metas*, así como también las definiciones que se les han otorgado en la literatura, algunas de ellas son las siguientes: (i) *autoconcepto académico* (Gonzalez-Pianda *et al.*, 2002); (ii) *atribuciones causales* (Nuñez *et al.*, 2005; Valle *et al.*, 2003); (iii) *autoeficacia* (Caraway, Tucker, Reinke y Hall, 2003); (iv) *competencia percibida* (Cocks y Watt, 2004; Leondari y Gialamas, 2002; Seo y Park, 2001); (v) *compromiso académico o escolar* (Caraway *et al.*, 2003; Deemer, 2004; Gregoire *et al.*, 2001); (vi) *variables contextuales* (Deemer, 2004; Gonzalez-Pianda *et al.*, 2002); (vii) *valores de tarea* (Bong, 2004; Cocks y Watt, 2004; Seo y Park, 2001), y (viii) *teorías implícitas de la inteligencia* (Deemer, 2004; Leondari y Gialamas, 2002).

La investigación, tradicionalmente, se ha desarrollado desde el paradigma positivista, de manera *cuantitativa*, a través de instrumentos o escalas (en su mayoría de opción de respuesta tipo Lickert), sirvan de ejemplo *Approaches to Teaching and Learning* (Midgley, 1997), *The Goal Orientation Scale* (Malouff, 1990), *Patterns of Adaptive Learning Surveys* (Midgley *et al.*, 2000), *Academic Goals Questionnaire* (Hayamizu y Weiner, 1991); siendo minoritarios los estudios desarrollados desde una perspectiva *cuantitativa* parcialmente o en su totalidad (v.g. Cocks y Watt, 2004; Giota, 2002; Nichols, Jones y Hancock, 2003).

Bibliografía

- BALDWIN, C. A., y COLEMAN, C. L. (2000): *Achievement goal orientation: Instructional practices and teacher perceptions of gifted and/or academically talented students*. Indiana State University, Department of Educational and School Psychology.
- BONG, M. (2004): "Academic motivation in self-efficacy task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs". En: *The Journal of Educational Research*, 97 (6).
- CARAWAY, K.; TUCKER, C. M.; REINKE, W. M., y HALL, C. (2003): "Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students". En: *Psychology in the Schools*, 40 (4), pp. 417-427.
- COCKS, R. J., y WATT, H. M. G. (2004): "Relationships among perceived competence, intrinsic value and mastery goal orientation in English and maths". En: *The Australian Educational Researcher*, 31 (2), pp. 81-111.
- DEEMER, S. A. (2004): "Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments". En: *Educational Research*, 46 (1), pp. 73-90.
- GEHLBACH, H. (2006): "How changes in students' goal orientations relate to outcomes in social studies". En: *The Journal of Educational Research*, 99 (6), pp. 358-370.

- GIOTA, J. (2002): "Adolescents' goal orientations and academic achievement: long-term relations and gender differences". En: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (4), pp. 349-371.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NUÑEZ, J. A.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; ÁLVAREZ, L.; ROCES, C., y GARCÍA, M. (2002): "A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement". En: *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), pp. 257-287.
- GREGOIRE, M.; ASHTON, P., y JAMES, A. (2001): *The role of prior and perceived ability in influencing the relationships of goal orientation to cognitive engagement and academic achievement*.
- LEONDARI, A., y GIALAMAS, V. (2002): "Implicit theories, goal orientations, and perceived competence impact on students' achievement behavior". In: *Psychology in the School*, 39, pp. 279-291.
- NICHOLS, W. D.; JONES, J. P., y HANCOCK, D. R. (2003): "Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies". En: *Reading Psychology*, 24, pp. 57-85.
- NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S.; ROCES, C.; ÁLVAREZ, L.; GONZÁLEZ, P.; CABANACH, R. G.; VALLE, A., y RODRÍGUEZ, S. (2005): "Subgroups of Attributional Profiles in Students with Learning Difficulties and Their Relation to Self-Concept and Academic Goals". En: *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (2), pp. 86-97.
- SEO, D., y PARK, Y. H. (2001): *A structural model of task values, goal orientations, and learning strategies in elementary school mathematics class*. The Pennsylvania State University.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; RODRÍGUEZ, S., y PIÑEIRO, I. (2003). "Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model". En: *Research in Higher Education*, 44 (5), pp. 557-580.

Correo electrónico: esperanzabh@yahoo.es