

## **UN MODELO EXPLICATIVO DE LAS INFLUENCIAS DE LAS ORIENTACIONES DE META SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE**

J.M. Suárez Riveiro, R. González Cabanach, E. Abalde Paz y A. Valle Arias

Universidad de A Coruña

### **RESUMEN**

*El objetivo de este trabajo fue sugerir un modelo de relaciones causales entre las orientaciones de meta (metas de tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación del esfuerzo) y las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración) y autorreguladoras (búsqueda de ayuda, gestión del tiempo y esfuerzo y autorregulación metacognitiva y contexto de estudio) del aprendizaje. La muestra utilizada está compuesta por 632 estudiantes universitarios.*

*Los resultados obtenidos en este estudio nos proporcionan un soporte para sugerir que los tipos de meta que los estudiantes persiguen tienen importantes implicaciones para la utilización de las estrategias autorreguladoras y cognitivas. Además, también observamos una cadena de influencias causales entre las variables autorreguladoras. Finalmente, este modelo nos permite comprender el funcionamiento de la persecución de múltiples metas, de forma que la utilización de las estrategias cognitivas y autorreguladoras del aprendizaje depende, en parte, de los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.*

***Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, estrategias de aprendizaje, metas académicas.*

### **ABSTRACT**

*The objective of this work was to suggest a model of causal relationships between goal orientations (task, ego self-enhancing, ego self-defeating and effort avoidance goals) and cognitive (rehearsal, organization, and elaboration) and self-regulatory (help seeking, time and effort management, and metacognitive self-regulation and study environment) learning strategies. The sample included 632 university students.*

*Results found in this study provide support to suggest that the types of goals that students pursue have important implications for self-regulatory and cognitive strategies. Furthermore, it was obtained a chain of causal influences between self-regulatory variables. Finally, this model let us understand the operation of multiple goals pursuit so cognitive and self-regulatory learning strategies use depend in part on the joint and interactive effects of the academic goals.*

**Key words:** *self-regulated learning, learning strategies, academic goals.*

## INTRODUCCIÓN

Tanto la cantidad como la calidad del aprendizaje que los estudiantes alcanzan a través de su implicación en las diversas tareas académicas en las que participan, vienen determinadas por las conductas y cogniciones que dichos estudiantes desarrollan. Es decir, la cantidad y calidad del aprendizaje están directamente relacionadas a las estrategias que el estudiante desenvuelve, pudiendo dichas estrategias tener una mayor orientación conductual, cognitiva o metacognitiva. Son, pues, las estrategias de aprendizaje las que permiten comprender y dominar las tareas que los estudiantes han de realizar con el fin de desarrollar su aprendizaje.

A su vez, la aplicación de los distintos tipos de estrategias por parte del estudiante en el desarrollo de las tareas estará determinada, en primer lugar, por el conocimiento y dominio de dichas estrategias y, en segundo lugar, por la disposición y voluntad del estudiante a utilizarlas, es decir, por su motivación. Una de las características más relevantes de la motivación es su carácter multivariable, pudiendo destacarse, por su especial participación, variables como el autoconcepto, el tipo de atribuciones realizadas, las expectativas, el interés y las metas académicas. Recientemente se ha comenzado a destacar la gran importancia que las metas académicas tienen en el desarrollo del aprendizaje. Esto es debido a que si los estudiantes intentan aprender, dicha conducta ha de tener alguna intención, de forma que para poder explicar el mantenimiento y dirección de dicha conducta, es preciso hacer referencia a las razones por las cuales el estudiante se ha implicado en esa actividad. Así, en la investigación más reciente sobre la motivación de logro ha surgido la teoría de metas como una de las explicaciones predominantes sobre la motivación y la conducta de los estudiantes. Se plantea desde esta perspectiva que la conducta siempre está orientada a la consecución de unas metas, las cuales desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, ya que definen su contenido y dirección. Por ello, para comprender el modo de actuar de una persona, deberemos preguntarnos qué es lo que está intentando lograr, lo cual conlleva cierta complejidad debido a que una misma conducta puede deberse a distintos motivos, a la vez que un mismo motivo puede responder a distintas conductas (González, 1997).

Desde que se enlazaron las «metas deseadas» a las «preferencias», distintos autores han propuesto modelos de motivación en los cuales las metas son planteadas como representaciones de representaciones motivacionales más abstractas. Skaalvik (1997) diferencia cuatro tipos de orientación a meta. La orientación a la meta de tarea (task orientation) implica que el foco de atención se sitúa sobre el aprendizaje, la compren-

sión, la resolución de problemas y el desarrollo de nuevas destrezas en relación con la tarea. Dentro de las metas de rendimiento diferencia una vertiente de aproximación y una vertiente de evitación. A través de la vertiente de aproximación (self-enhancing ego orientation) el alumno pretende demostrar capacidad, mientras que a través de la vertiente de evitación (self-defeating ego orientation) se pretende evitar los juicios negativos que pueda recibir, por parte de los demás, sobre su capacidad. Incorpora, finalmente, una cuarta orientación que es la de evitación del esfuerzo (avoidance orientation), a través de la cual el alumno pretende realizar las tareas académicas con el mínimo esfuerzo posible.

Así, se entiende que las metas son constructos de nivel intermedio, situadas entre las disposiciones motivacionales globales y las conductas específicas. Se considera pues, que las metas son los reguladores más próximos de las conductas (Elliot y Church, 1997). Por su lado, dichas conductas encargadas de la constitución del aprendizaje pueden presentarse de distintas formas, existiendo diversas variables que las caracterizan, especialmente en relación a su nivel de complejidad (p.e., estrategias metacognitivas-estrategias cognitivas) y en su relación con factores internos o externos al sujeto (p.e., estrategias metacognitivas-estrategias de gestión de los recursos).

Las estrategias cognitivas comprenden aquellas actividades que el estudiante utiliza para el procesamiento de la materia y conducen directamente a los resultados del aprendizaje, en términos de cambios en el conocimiento base. Se incluyen en este grupo las estrategias cognitivas de selección, repetición, organización y elaboración. Sin embargo, serán las estrategias autorreguladoras las que planifiquen, supervisen y regulen dicho aprendizaje. Se pueden incluir dentro de este grupo las estrategias metacognitivas y las estrategias de control y gestión de los recursos, las cuales en ocasiones pueden llegar a solaparse. Las estrategias metacognitivas son las encargadas de controlar el propio procesamiento cognitivo y afectivo del aprendizaje (Vermunt y Verloop, 1999), e incluyen tres tipos generales de estrategias: planificación, supervisión y regulación. Las estrategias de control y gestión de los recursos son las encargadas de gestionar los propios esfuerzos y el medio, incluyéndose la gestión del tiempo, del entorno de estudio y de los otros, en donde se incluyen profesores, padres y compañeros (Corno, 1986, Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1986).

La intervención por parte del estudiante sobre el ambiente y sobre las conductas desarrolladas por el propio estudiante hace referencia a cómo el estudiante es activo en su proceso de aprendizaje, de forma que una de las principales causas del fracaso de algunos estudiantes se sitúa en la incapacidad de gestionar dichos procesos y por tanto de autocontrolarse (Zimmerman, 1994). La generación de un sistema de control del proceso de aprendizaje ha sido asociada al término aprendizaje autorregulado. Tradicionalmente, la investigación ha venido centrándose en la gestión de los aspectos más conductuales y estratégicos, sin embargo, el aprendizaje autorregulado también hace referencia a la gestión de la propia motivación y afectividad. Es en este ámbito en donde se incluye la gestión de las orientaciones de meta, las cuales, a su vez, dirigen los aspectos más conductuales y cognitivos del aprendizaje. De esta forma, la gestión de las orientaciones de meta, es decir la activación y redirección de las razones del

compromiso ante las tareas, permitirá a los estudiantes adaptarse a las demandas planteadas. Así, por ejemplo, un estudiante podría adoptar una orientación que prime el aprendizaje en sí mismo, en relación con un determinado tema o asignatura, y una orientación que busque únicamente el obtener buenas calificaciones, en relación con otro tema o asignatura. Dicho estudiante tendrá que gestionar su tiempo, esfuerzo, búsqueda de ayuda y estrategias cognitivas y metacognitivas de distinta forma en cada una de ellas. Pero también, dichas orientaciones a meta pueden necesitar ser redirigidas, sustituidas e incluso abandonadas en un determinado momento, dependiendo de las demandas contextuales y de sus propios intereses.

## **OBJETIVOS**

El principal objetivo de este trabajo es la obtención de un modelo explicativo de las relaciones establecidas entre el componente motivacional, en el que las orientaciones de meta son los reguladores más próximos de las conductas, y el componente cognitivo, en el cual, a su vez, se presentan dos niveles. Un primer nivel se corresponde con las estrategias autorreguladoras del aprendizaje, integradas por las estrategias metacognitivas y aquellas otras estrategias con un carácter más conductual, como son las relacionadas a la búsqueda de ayuda y a la gestión del tiempo, esfuerzo y lugar de estudio. Dichas estrategias, que en muchos casos se solapan, son las encargadas de planificar, supervisar y regular el proceso de aprendizaje. Y un segundo nivel, relacionado a la utilización de las estrategias cognitivas, las cuales el estudiante utiliza para procesar la materia de estudio y que conducen directamente a los resultados del aprendizaje.

Todo ello nos proporcionará información sobre cómo interactúan las distintas variables estudiadas de cara al desarrollo de un aprendizaje autorregulado. Dicho aprendizaje se caracteriza no sólo por el control y gestión del componente cognitivo y conductual, sino también por el control y gestión del componente motivacional, dentro del cual la orientación a metas es considerada como variable definitoria de su contenido y dirección. Dicho control nos informará sobre cómo la activación y redirección de las razones del compromiso ante las tareas, permitirá a los estudiantes adaptarse a las demandas planteadas y por tanto autorregular directamente su motivación e indirectamente su cognición y conducta.

## **METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO**

### **Muestra**

La muestra está constituida por 632 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña, de un total de 1670 estudiantes. Es decir, la muestra comprende al 37,8% de la población. De los estudiantes que participaron en el estudio el 29,1% eran hombres y el 68,9% mujeres. El 95,5% de los estudiantes se encuadra en el grupo de edad de 18 a 25 años, correspondiendo 196 a primer curso, 163 a segundo, 186 a tercero, 32 a cuarto y 55 a quinto.

## **Variables e Instrumentos**

Las variables a estudiar pueden ser incluidas en dos grupos distintos. Por un lado, las variables de tipo motivacional, que incluyen cuatro tipos distintos de orientación a meta, y que son las metas de tarea, de autoensalzamiento del ego, de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo. Y por otro, las variables de tipo cognitivo, que incluyen a su vez a las estrategias autorreguladoras y las estrategias cognitivas. Las estrategias autorreguladoras están integradas por las estrategias de búsqueda de ayuda, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de gestión del tiempo y de esfuerzo.

Los instrumentos utilizados para la medida de todas estas variables fueron dos. Por un lado, las escalas de orientación de meta elaboradas por Skaalvik (1997), con un « $\alpha$ » de Cronbach de .7447 y explicando un 65,4% de la varianza total. Y por otro, la escala cognitiva del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b; adaptación del MSLQ de Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), con un « $\alpha$ » de Cronbach de .9228 y explicando un 47,7% de la varianza.

## **Procedimiento y técnicas de análisis de datos**

La cumplimentación de los dos cuestionarios se realizó en las aulas durante horarios académicos y en un único momento temporal. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban que les sucedía.

Con respecto a las técnicas de análisis, los datos fueron analizados en dos pasos. En primer lugar, utilizamos varios análisis de regresión con el procedimiento de pasos sucesivos (stepwise) para probar, por un lado, cada una de las orientaciones de meta como predictoras de las estrategias autorreguladoras, y por otro, las orientaciones de meta y las estrategias autorreguladoras como predictoras de las estrategias cognitivas.

En segundo lugar, desarrollamos un análisis de ecuaciones estructurales para examinar el grado de ajuste del modelo producto de los datos obtenidos a través de los análisis de regresión. Las variables endógenas son cuatro (las tres estrategias autorreguladoras de gestión del tiempo y del esfuerzo, de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de búsqueda de ayuda, y las estrategias cognitivas) y las exógenas también son cuatro (las metas de tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación del esfuerzo). Esta técnica de análisis de datos no puede ofrecernos causalidad propiamente dicha, sino más bien información sobre el grado de viabilidad de un modelo causal determinado. Así pues, más que confirmar un modelo lo que hace esta técnica de análisis es no desconfirmarlo, con el fin de comprobarlo y matizarlo en posteriores trabajos. Esto es debido a que la causalidad no se debe a la técnica estadística utilizada, sino al control experimental. Todos los análisis estadísticos fueron desarrollados utilizando el SPSS, versión 6.1.2.

## RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos, la fiabilidad y los índices de correlación de las variables estudiadas aparecen representados en la Tabla 1.

### Análisis de regresión

En primer lugar, se realizaron tres análisis de regresión utilizando el procedimiento de pasos sucesivos, en los que las variables predictivas eran las cuatro orientaciones de meta estudiadas y las variables criterio eran, sucesivamente, los tres tipos de estrategias autorreguladoras. Posteriormente, se realizó un análisis de regresión más, en el que las variables predictivas eran las cuatro orientaciones de meta y las tres estrategias autorreguladoras y el criterio era la variable estrategias cognitivas.

El primer grupo de análisis de regresión (ver tabla 2) reveló que las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio mostraban relaciones totalmente significativas con las metas de tarea y autoensalzamiento del ego, pero no significativas con las metas de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo ( $R^2$  corregida=.37,  $p<.0001$ ). Así, la meta de tarea predecía positivamente estas estrategias, mientras que la meta de autoensalzamiento del ego lo hacía de forma negativa. Las estrategias de búsqueda de ayuda mostraron relaciones significativas y positivas únicamente con la meta de tarea y no significativas con las metas de autoensalzamiento y autofrustración del ego y la meta de evitación del esfuerzo ( $R^2$  corregida=.06,  $p<.0001$ ). Por su parte, las estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo mostraron relaciones significativas con las metas de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación del esfuerzo y no significativas con la meta de autofrustración del ego ( $R^2$  corregida= .17,  $p<.0001$ ). Así, tanto la meta de tarea como la de autoensalzamiento predecían de forma positiva las estrategias de gestión del tiempo y del esfuerzo, mientras que la meta de evitación del esfuerzo lo hacía de forma negativa.

Finalmente, las estrategias cognitivas (ver tabla 3) mostraron valores beta significativos y positivos en la ecuación de regresión con respecto a las metas de tarea y autoensalzamiento del ego y a las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda, mientras que la meta de evitación del esfuerzo obtuvo un valor beta significativo y negativo ( $R^2$  corregida=.48,  $p<.05$ ).

Consideramos interesante mencionar, debido a las especiales características del procedimiento de pasos sucesivos, que las relaciones significativas obtenidas, aunque con otros valores, también fueron obtenidas en un análisis basado en el modelo completo de regresión.

### Análisis de ecuaciones estructurales

Teniendo en cuenta las relaciones directas de predicción documentadas en el apartado anterior entre las distintas variables estudiadas y con el fin de poder describir lo aceptable que resultan los modelos de regresión sugeridos para explicar los datos obtenidos de una forma global, nos dispusimos a realizar un análisis de ecuaciones

TABLA 1  
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES (\*  $P < .05$  \*\*  $P < .01$ ).

Variable	n	M	SD	$\alpha$	Variables									
					1	2	3	4	5	6	7	8		
1. Meta de Tarea	609	3,81	,75	.84	-									
2. Meta de Autoensalzamiento del ego	613	2,15	,97	.89	-,25**	-								
3. Meta de Autofrustración del ego	611	2,60	1,02	.90	-,16**	,33**	-							
4. Meta de Evitación del esfuerzo	614	3,08	,90	.73	-,22**	,08	,12**	-						
5. Estrat. de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	578	3,86	,65	.84	,59**	-,27**	-,09*	-,20**	-					
6. Estrat. de búsqueda de ayuda	581	3,11	,56	.63	,24**	-,01	-,07	-,08*	,35**	-				
7. Estrat. de gestión del tiempo y esfuerzo	578	3,09	,54	.77	,28**	,01	-,03	-,34**	,45**	,21**	-			
8. Estrat. cognitivas	577	3,35	,55	.88	,44**	-,08*	-,05	-,22**	,63**	,48**	,37**	-		

**TABLA 2**  
**COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS DE LAS ORIENTACIONES DE META COMO VARIABLES PREDICTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS AUTORREGULATORIAS DEL APRENDIZAJE (\* P<.05 \*\* P<.01 \*\*\* P<.001)**

Orientaciones de meta	Estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	Estrategias de búsqueda de ayuda	Estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo
Meta de tarea	,562***	,251***	,248***
Meta de autoensalzamiento del ego	-,136***	,058	,098*
Meta de autofrustración del ego	,051	-,038	,003
Meta de evitación del esfuerzo	-,067	-,018	-,294***



TABLA 3

COEFICIENTES DE REGRESIÓN ESTANDARIZADOS DE LAS ORIENTACIONES DE META Y ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS COMO VARIABLES PREDICTIVAS DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE (\*  $P < .05$  \*\*  $P < .01$  \*\*\*  $P < .001$ )

	Estrategias cognitivas
Meta de tarea	,09*
Meta de autoensalzamiento del ego	,086**
Meta de autofrustración del ego	,031
Meta de evitación del esfuerzo	-,095**
Estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	,47***
Estrategias de búsqueda de ayuda	,292***
Estrategias de gestión del tiempo y esfuerzo	,046

estructurales, el cual a su vez nos ofrece una serie de indicadores de ajuste a través del programa LISREL, y que son: ( $\chi^2$ ) y su significación estadística (p), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad de ajuste (AGFI) y la raíz cuadrada media residual (RMSR). También en el modelo se contemplan las posibles correlaciones entre las variables exógenas ( $\phi$ =phi), los efectos de las variables exógenas sobre las variables endógenas ( $\gamma$ =gamma), los efectos entre las variables endógenas ( $\beta$ =beta) y las perturbaciones ( $\zeta$ =dseta), que hacen referencia a los efectos de posibles variables desconocidas, omitidas o bien errores de medida de las variables endógenas.

El modelo obtenido a partir de los análisis de regresión no se pudo confirmar, debido a lo cual realizamos una exploración partiendo de los índices de modificación proporcionados para el modelo. Como podemos observar en la figura 1 las modificaciones realizadas nos proporcionan dos nuevos parámetros, a la vez que se elimina un parámetro incorporado previamente. Así, en primer lugar, la relación predictiva directa de la meta de tarea sobre la estrategia de gestión del tiempo y esfuerzo queda eliminada. En segundo lugar, se produce una influencia directa, positiva y significativa de la estrategia de búsqueda de ayuda sobre la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio ( $\beta=.228$ ,  $p < .001$ ) y, a su vez, de esta última sobre la gestión del tiempo y esfuerzo ( $\beta=.450$ ,  $p < .001$ ).

Con respecto al grado de ajuste del modelo explorado (ver tabla 4) el criterio que se considera como el más exigente es el nivel de significación estadística «p» el cual nos muestra que no existen diferencias significativas entre el modelo finalmente propuesto y los datos. Otros indicadores estadísticos, aunque no tan sensibles y restrictivos como el anterior, son los índices de ajuste (GFI y AGFI). El AGFI, caracterizado por no estar afectado por el tamaño de la muestra, refleja un ajuste adecuado, .975, al igual que el GFI que es de .993. También el RMSR es de .024, lo cual refleja que los residuos sobran-

TABLA 4  
 COEFICIENTES E ÍNDICES DE AJUSTE DEL MODELO ( $\chi^2$ =JI CUADRADO,  
 $g$ =GRADOS DE LIBERTAD,  $p$ =NIVEL DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA,  
 $GFI$ =ÍNDICE DE BONDAD DE AJUSTE,  $AGFI$ =ÍNDICE AJUSTADO DE BONDAD  
 DE AJUSTE,  $RMSR$ =ÍNDICE DE RAÍZ CUADRADA MEDIA RESIDUAL,  
 $CD$ =COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN)

2	gl	p	GFI	AGFI	RMSR	CD
14,89	10	.136	.993	.975	.024	.467

tes después de comparar las matrices teórica y empírica no son significativamente distintos. El CD, que nos ofrece información sobre la cantidad de varianza explicada de las variables endógenas por el conjunto de relaciones especificadas en el modelo, es de .467. Es decir, se explica el 46,7% de la varianza total del modelo. Así pues, tanto el valor de «p», como los coeficientes GFI, AGFI y RMSR, indican la existencia de un grado de congruencia aceptable entre el modelo teórico y lo que muestran los datos empíricos.

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de los diversos análisis de regresión efectuados nos mostraron que la orientación a la meta de tarea informada por los estudiantes era la única variable que predecía de forma significativa todos los tipos de estrategias estudiadas, siendo en cualquier caso su valor predictivo positivo. Además, la estrategia de gestión del tiempo y esfuerzo era predicha de forma significativa y positiva por la meta de autoensalzamiento del ego y de forma negativa por la meta de evitación del esfuerzo. Por su parte, la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio también se predecía de forma significativa y negativa por la meta de autoensalzamiento. Y finalmente, las estrategias cognitivas eran predichas de forma negativa por la meta de evitación del esfuerzo y de forma positiva por las metas de tarea y autoensalzamiento del ego y por las estrategias de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y búsqueda de ayuda.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo era ir un poco más allá, e intentar plantear un modelo explicativo, en torno al que profundizar en posteriores trabajos, sobre las relaciones entre las variables estratégicas y de orientación a metas. De esta forma, el análisis de ecuaciones estructurales nos permitió obtener una información que posibilitó una interpretación más profunda en cuanto a dichas relaciones. Así, destacamos tres aspectos que enriquecen la información mostrada en los análisis previamente realizados. En primer lugar, se observa una influencia entre las estrategias autorreguladoras, de forma que la búsqueda de ayuda influye de forma directa sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, y esta última, a su vez, sobre la gestión del tiempo y esfuerzo. Se podría sugerir, partiendo de estos datos, que cuando los estu-

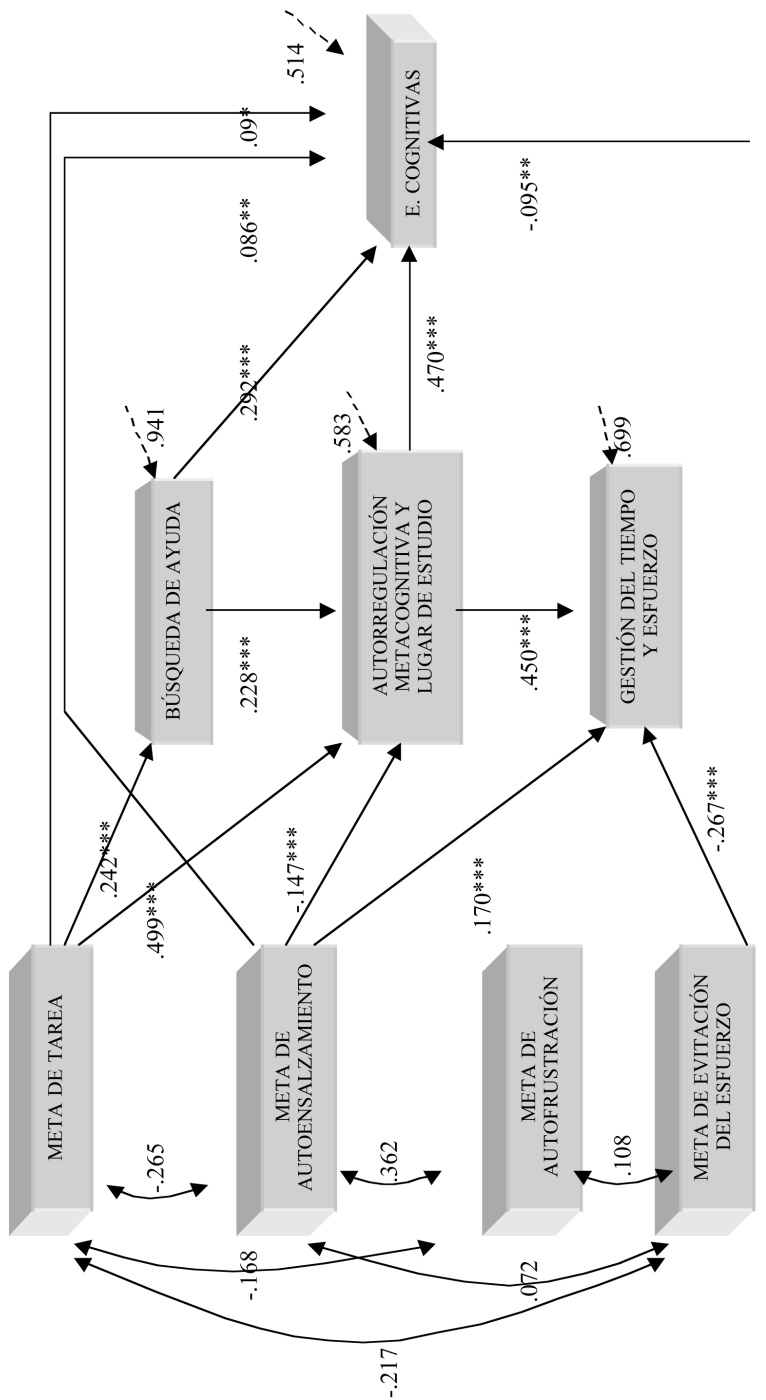


Figura 1  
Representación gráfica de los resultados obtenidos en el modelo de relaciones causales (\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ).

diantes buscan ayuda en los demás, ya sea en el profesor ya sea en los compañeros, para intentar resolver un determinado problema que ha surgido, dicha conducta favorecerá la gestión de su propia actividad cognitiva y su lugar de estudio, es decir, favorecerá la planificación, supervisión y regulación de su aprendizaje y lugar de estudio, todo lo cual, a su vez, favorece una mayor gestión del tiempo y del esfuerzo empleados.

En segundo lugar, el efecto predictivo de la meta de tarea sobre la gestión del tiempo y esfuerzo no se produce de forma directa, tal como mostraba el análisis de regresión, sino indirectamente a través de su influencia sobre la búsqueda de ayuda y, de forma más relevante, sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. Parece lógico pensar que aquellos estudiantes caracterizados por centrarse en la comprensión y el aprendizaje en sí mismo pueden no estar tan pendientes del tiempo y esfuerzo que dedican a determinadas tareas, lo cual puede llegar a suponer un inconveniente, pues otras vertientes de su aprendizaje con un carácter más práctico podrían llegar a resentirse, debido a las limitaciones de tiempo y esfuerzo a las que se pueden ver sometidas. Consideramos que puede ser éste un aspecto clave en la comprensión de las ventajas que tanto desde planteamientos teóricos como desde trabajos empíricos de investigación se atribuyen a la adopción de múltiples metas por parte del estudiante (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998; Dweck y Legget, 1988; Meece y Holt, 1993; Pintrich y Garcia, 1991; Seifert, 1995; Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Wentzel, 1991) y que en último término se relacionaría a la autorregulación del aprendizaje. Así, la adopción simultánea de las metas de tarea y autoensalzamiento del ego se constituye en la única opción que posibilita que el estudiante desarrolle un control directo y positivo sobre todas y cada una de las estrategias autorreguladoras. Si no fuese así, el estudiante, aun adoptando predominantemente la meta de tarea, podría con mayor probabilidad no gestionar adecuada y proporcionalmente tanto la dedicación de su tiempo como el gasto de sus esfuerzos.

Sin embargo, dicha combinación de orientación a distintas metas supondría una influencia negativa por parte de la meta de autoensalzamiento del ego sobre la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio. Con ello, el estudiante disminuye sus recursos en la gestión de la actividad de aprendizaje, con el fin de redirigirlos hacia la gestión del tiempo y del esfuerzo, para atender a las demandas externas al propio proceso de aprendizaje y así posibilitar la obtención de un mayor rendimiento, el cual es objetivo de la meta de autoensalzamiento del ego. Con todo ello, el estudiante también puede desarrollar una autorregulación motivacional del aprendizaje y no únicamente cognitiva o conductual, de forma que la gestión de las orientaciones de meta permita, a su vez, optimizar la gestión estratégica en respuesta a las demandas impuestas tanto por las distintas tareas y exigencias externas como por los propios intereses.

En tercer lugar, las metas de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación del esfuerzo además de incidir indirectamente a través de las estrategias autorreguladoras sobre las estrategias cognitivas, también lo hacen de forma directa, aunque sus puntuaciones resultan muy inferiores a las alcanzadas por las estrategias de búsqueda de ayuda y autorregulación metacognitiva y lugar de estudio.

Por su parte, la meta de autofrustración del ego no muestra ningún tipo de efecto ni sobre las estrategias autorreguladoras ni sobre las estrategias cognitivas. Esto nos hace pensar que la influencia de la meta de autofrustración del ego sobre el desarrollo del aprendizaje no se ejerce directamente sobre las diversas estrategias de aprendizaje sino más bien sobre los otros tipos de orientación a meta. De esta forma, la mejor manera de que el estudiante evite quedar mal ante los demás bien pudiera ser el alcanzar un alto rendimiento, es decir, adoptar una meta de autoensalzamiento del ego.

Finalmente, destacar la incidencia de la autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y de la búsqueda de ayuda sobre las estrategias cognitivas. Siendo totalmente lógica la influencia de la primera variable sobre estas estrategias, más sorprendente podría resultar la incidencia de la búsqueda de ayuda, lo cual podemos explicar si tenemos en cuenta que la utilización de este tipo de estrategias, es decir la búsqueda de ayuda en profesores y compañeros, suele suponer un primer paso que conduce a la organización de los contenidos a estudiar, o bien a una elaboración en la que se relacionan dichos contenidos con los conocimientos previos del estudiante. Sin embargo, no se produce ningún tipo de efecto de la gestión del tiempo y esfuerzo sobre las estrategias cognitivas, lo cual se puede explicar teniendo en cuenta que los ítems que componen este factor no se relacionan con el trabajo desarrollado en torno a los contenidos del aprendizaje.

Para finalizar, destacar las limitaciones a las que están sometidas las conclusiones expuestas. En primer lugar, se trata de datos obtenidos a través de cuestionarios en un momento puntual. En segundo lugar, el tipo de análisis realizados presenta limitaciones en cuanto a causalidad, pues más que confirmar lo que hacen es no desconfirmar el modelo. Son, por ello, necesarios posteriores trabajos que los maticen. Con todo, obtuvimos un modelo sobre el cual explorar en futuros trabajos cómo las distintas orientaciones de meta pueden incidir sobre la utilización tanto de las estrategias autorreguladoras como de las estrategias cognitivas, lo cual constituye un primer paso en el discurso de nuestro trabajo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouffard, T., Vezeau, C. y Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student´ self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Dweck, C.S. y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

- González, M.C. (1997). La motivación académica: Sus determinantes y pautas de intervención. Pamplona: EUNSA.
- Meece, J. L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Pintrich, P.R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: TAI.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y Mckeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q.)*. Ann Arbor, MI: NCRIP-TAL: The University of Michigan.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego- and task-oriented students: a comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Valle Arias, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L.M. y Núñez Pérez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Wentzel, K.R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maher y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Vol.7*. Greenwich, CT: JAI: Press.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.