



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"  
E-ISSN: 1409-4703  
revista@inie.ucr.ac.cr  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Aguilera, María Soledad; Bono, Adriana  
INCIDENCIA DE LAS METAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS  
AVANZADOS DE ARGENTINA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO CUANTITATIVO  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 2, mayo-  
agosto, 2015, pp. 1-23  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44738605018>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

## INCIDENCIA DE LAS METAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS AVANZADOS DE ARGENTINA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO CUANTITATIVO

THE IMPACT OF LEARNING GOALS IN HIGH-SCHOOL ARGENTINIAN STUDENTS:  
A QUANTITATIVE DESCRIPTIVE STUDY

Volumen 15, Número 2

Mayo - Agosto  
pp.1-23

Este número se publicó el 1º de mayo de 2015  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18956>

María Soledad Aguilera  
Adriana Bono

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVISTAS](#),  
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



# INCIDENCIA DE LAS METAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS AVANZADOS DE ARGENTINA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO CUANTITATIVO

THE IMPACT OF LEARNING GOALS IN HIGH-SCHOOL ARGENTINIAN STUDENTS:  
A QUANTITATIVE DESCRIPTIVE STUDY

María Soledad Aguilera<sup>1</sup>  
Adriana Bono<sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo presenta resultados de una investigación transeccional descriptiva, sobre las metas de aprendizaje que eligen estudiantes secundarios avanzados. Se pretendió conocer y describir las elecciones motivacionales de alumnos en diferentes situaciones pedagógicas de aula. Los datos se obtuvieron implementando una Encuesta de Relatos Motivacionales, administrada a 126 alumnos de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto, Argentina. Los resultados se sistematizaron mediante estadística descriptiva y muestran que: 1) la meta de 'aprendizaje' fue elegida principalmente, para describir las acciones más frecuentes orientadas a obtener mejores notas, y para la manera más adecuada de resolver una materia especialmente difícil; 2) la meta de 'no complicarse la vida' fue seleccionada para caracterizar el mejor modo de enfrentar los aprendizajes, y para describir el propio comportamiento dentro del aula; 3) la meta de la 'desesperanza aprendida' fue elegida para describir la historia más frecuente en clases, y para el mejor modo de revolver una asignatura particularmente fácil. Dichas metas aluden a motivos, intereses, razones, creencias y deseos que se proponen los alumnos para orientar su comportamiento dentro del aula, en tanto dicho espacio configura las elecciones que realizan los estudiantes en él. Ellos persiguen diversas metas en función de las condiciones contextuales pedagógicas, optando por distintos modos de relacionarse con las tareas y los contenidos de enseñanza. Por ello, el compromiso, la dedicación y las valoraciones que realizan los alumnos sobre su propio desempeño son altamente situacionales, dependiendo del propósito personal hacia el aprendizaje.

**Palabras clave:** MOTIVACIÓN, METAS, APRENDIZAJE, ESTUDIANTES SECUNDARIOS, ARGENTINA.

**Abstract:** This article presents the results of a descriptive transactional investigation, about the learning goals chosen by senior high school students. The purpose is to know and describe students' motivational choices in different pedagogic situations in class. Data was obtained from the implementation of the Motivational Reports Survey applied to 126 students from four public schools from Rio Cuarto city, Argentina. The results were systematized through descriptive statistics and show that: 1) the 'learning' target was elected mainly in order to describe the most frequent actions pointed to obtain better grades, and to the most appropriate way to solve a topic specially difficult; 2) the target 'do not complicate one's life' was selected to portray the best manner to learn, and to describe the proper behavior inside the classroom; 3) the goal of 'learned helplessness' was chosen to describe the most common story in class, and the best way to face a particularly easy subject. Thus, the chosen learning goals refer to motives, interests, reasons, beliefs and desires that guide students' behavior in the classroom, which in turn shape the place where students carry out their choices. They pursue different goals depending on the educational background conditions, choosing different ways of relating to the tasks and teaching contents. Therefore, the commitment, dedication and assessment of their own performance are highly situational, depending on personal purpose towards learning.

**Key words:** MOTIVATION, GOALS, LEARNING, HIGH SCHOOL STUDENTS, ARGENTINA

---

<sup>1</sup> Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.  
Licenciada en Psicopedagogía y Profesora en Educación Especial.  
Dirección electrónica: [sagUILERA@hum.unrc.edu.ar](mailto:sagUILERA@hum.unrc.edu.ar)

<sup>2</sup> Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.  
Doctora en Psicología. Dirección electrónica: [abono@hum.unrc.edu.ar](mailto:abono@hum.unrc.edu.ar)

**Artículo recibido:** 9 de junio, 2014  
**Enviado a corrección:** 23 de enero, 2015  
**Aprobado:** 20 de abril, 2015

## 1. Introducción

En este artículo se presentan algunos de los resultados más relevantes de una investigación realizada sobre las metas de aprendizaje elegidas por estudiantes, cuando se encuentran en distintos escenarios áulicos, en el último año de la escuela secundaria.

El estudio se enfoca, particularmente, en los alumnos que se encuentran en tránsito hacia la universidad<sup>3</sup>. Turner (2007) ha planteado que los estudiantes que están terminando su formación en la escuela secundaria atraviesan un ‘tiempo liminar’, durante el cual vivencian un proceso de pasaje y transición entre niveles educativos, entendiendo esos momentos como ‘zona de fronteras’. Esta zona de fronteras es motivo de preocupación creciente, puesto que se le considera altamente relevante a los fines de incidir y explicar tanto los componentes de orden cognitivo como motivacionales presentes en la base de la calidad de los aprendizajes escolares logrados por los estudiantes.

La motivación hacia el aprendizaje es uno de los elementos que permite acceder a la comprensión del desempeño de los estudiantes dentro de la clase, ya sea para explicar los logros, como para justificar los fracasos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, es habitual considerar que los alumnos que finalizan la escuela secundaria están muy interesados por cuestiones que van más allá de lo que el contexto de la clase les ofrece, puesto que se ocupan por desarrollar actividades más ligadas al disfrute personal que a tareas escolares derivadas de su trabajo pedagógico en el aula (Tapia y López, 1999; Tapia y Montero, 2002).

Relacionado con ello, Frutos, Moneo y Huertas (2005) plantean que estudios contemporáneos sobre la motivación permiten analizar la manera en que una diversidad de contextos puede incidir para que una persona adopte un patrón motivacional diferente, según la interpretación que se realice del mismo. En esta misma perspectiva, Bono (2004) sostiene que las investigaciones del campo educativo deben orientarse al estudio contextual de la motivación en los escenarios donde ella se desarrolle, reconociendo la necesidad de trabajar el aprendizaje desde el enfoque de la cognición situada, los modelos socioculturales y la interrelación de los factores cognitivos y afectivos involucrados en éste (Pintrich, 2003). Así, una de las variables fundamentales que configuran y condicionan la adquisición de los conocimientos escolares se trata de las metas de aprendizaje que se proponen los alumnos en las diversas situaciones áulicas. Por ello, deberíamos estar preocupados y ocupados por

---

<sup>3</sup>Trabajo realizado mediante una Beca Doctoral otorgada por CONICET, (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina) desarrollada en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

lo que acontece en las instituciones educativas, asumiendo el desafío de significar y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que conocer lo que sucede en la cotidianeidad de las clases permite informar sobre el rico entramado de interrelaciones que allí suceden (Rinaudo, 1998; Urdan y Turner, 2005; Pintrich y Schunk, 2006).

## 2. Referentes teóricos

Diferentes trabajos realizados en el campo de la psicología han señalado que uno de los modos de comprender el comportamiento humano es a través del conocimiento proveniente de la motivación. En general, este término teórico suele utilizarse para explicar y comprender; en parte, el comportamiento que desarrollan las personas. No obstante, referirse a la motivación solo como un componente que describe las acciones humanas sería un tanto simplista, porque es más bien su complejidad lo que atraviesa y define este constructo (Good y Brophy, 1983; Huertas, 2001; Pintrich, 2003; Tapia, 2005; González, 2005, 2007). Particularmente, Pintrich y Schunk (2006) sostienen que la motivación es lo que nos mueve para iniciar, continuar y concretar alguna actividad. En otros términos, se considera que las personas cuentan con un repertorio de patrones motivacionales que se actualizan según las particularidades que asumen los distintos escenarios en los que participan, condicionados por elementos de orden no solo personal, sino también cultural y social.

Otro modo de comprender con mayor especificidad el entramado del proceso motivacional es a partir de algunos de sus ‘rasgos distintivos’, propuestos por especialistas en el tema como Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan (1991), Huertas (2001, 2009), Pintrich y Schunk (2006), quienes mencionan:

- El carácter de la activación y el impulso: la acción motivada energiza el comportamiento, por lo cual éste no se regula solo por los factores externos, sino también por los intereses que surgen del propio sujeto.
- El carácter intencionado y voluntario: el comportamiento motivado se activa y se orienta por una meta u objetivo, con la finalidad de alcanzar mayor equilibrio en la conducta.
- El carácter afectivo y emocional de la acción motivacional: todo comportamiento está dirigido u orientado por aspectos de orden del pensamiento y de la emoción.
- El carácter de la autodeterminación o agencialidad que las personas experimentan respecto de la consecución de las metas: el sujeto se siente agente de su propio comportamiento y tiene la capacidad de poder controlarlo.

Así, asumiendo que la motivación es un proceso psicológico que se advierte cuando actúa, cuando nos empuja hacia un determinado propósito (Tapia y Montero, 2002; Tapia, 2005), es posible reconocer o identificar diversos aspectos que integran este proceso tan complejo. Para ello, los estudiosos interesados en el tema han planteado distintos ‘indicadores’ que permiten inferir u observar un comportamiento humano motivado (Huertas, 2001; Huertas y Montero, 2001; Pintrich y Schunk, 2006). Uno de estos indicadores son las *metas* que orientan el comportamiento de las personas en función de las particularidades de los escenarios donde se configura su orientación motivacional.

Diferentes estudios sobre motivación consideran que se deben integrar los aspectos *personales*, como los cognitivos, afectivos, metacognitivos, comportamentales, etc; y los *contextuales*, desde la consideración de la motivación situada (Urdan y Turner, 2005), que supone al complejo entramado de elementos sociales y culturales como co-constructores o co-determinantes de la dinámica motivacional de los estudiantes (Paoloni y Rinaudo, 2009).

Entonces, si se considera que uno de los escenarios donde los estudiantes planifican y orientan sus acciones para el logro de sus metas es el espacio educativo del aula, se debe estimar también que las metas estudiantiles están impregnadas por intenciones personales y situacionales, según las características presentes en los contextos de enseñanza y de aprendizaje.

Además, desde la ‘teoría de orientación a la meta’ se estima que el principal constructo implicado en la motivación -en este estudio, la motivación hacia el aprendizaje- es el que refiere a los propósitos de los estudiantes para iniciar y desarrollar distintas conductas dirigidas hacia un determinado logro (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006; González, 2007). En otras palabras, la meta refiere a la disposición u orientación general de un estudiante para actuar de determinada manera ante situaciones de logro, como lo son las situaciones de aprendizaje (Elliot, 2005, en Paoloni, 2010).

Las orientaciones a las metas le permiten a los alumnos organizar los comportamientos que conforman un conglomerado de factores psicológicos en los que se interrelacionan tanto las metas, las autovaloraciones, los pensamientos y las estrategias cognitivas, como los afectos, las atribuciones y las expectativas. Las orientaciones se van presentando según las particularidades y demandas concretas que plantea cada escenario educativo; en este sentido, la orientación motivacional no es un rasgo estable de la personalidad del sujeto, sino una opción circunstancial. Por ello, se considera que los estudiantes se encuentran frente a

una constelación de múltiples metas, antes que a propósitos unitarios (de la Fuente, 2004; Huertas, 2009).

Existen distintos tipos de orientaciones hacia las metas. Las orientaciones generales han sido denominadas de diferentes modos: metas de ejecución y metas de aprendizaje (Dweck y Elliott, 1988), metas orientadas a la tarea y metas orientadas al ego (Nicholls, 1984), metas centradas a la tarea y metas centradas en la habilidad (Maehr y Midgley, 1991) o metas de ejecución y metas de dominio (Ames, 1992). No obstante, esta última denominación y clasificación ha tenido mayor auge en el estudio de los patrones motivacionales de los estudiantes. Dichas orientaciones se ajustan a una perspectiva sociocognitiva, que manifiesta dependencia con las condiciones que presentan las situaciones y los contextos en los cuales se despliegan. Desde esta perspectiva, entonces, los alumnos pueden adoptar en relación con su desempeño escolar, tanto de metas de dominio como de ejecución.

Las ‘metas de dominio’ se enfocan en el interés de los alumnos por el aprendizaje y el manejo de los contenidos, las tareas, la competencia y la capacidad de superar los retos autoimpuestos. Los estudiantes se preocupan no solo por mejorar las habilidades adquiridas, sino que además buscan desarrollar capacidades que les permitan lograr una nueva visión de lo que aprenden y, de este modo, avanzar en el nivel de comprensión (Maehr y Midgley, 1991; Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006). A su vez, algunos autores muestran que este tipo de orientación está vinculada con patrones atribucionales positivos y adaptativos, donde no solo se reflexiona sobre el éxito, sino también, sobre el fracaso. De este modo, los alumnos tienen la posibilidad de obtener mayores logros y mejorar su rendimiento escolar (Ames, 1992).

En tanto, las ‘metas de ejecución’ son aquellas que refieren a la constancia por parte de los estudiantes por demostrar buenas habilidades o competencias y cómo éstas serán evaluadas por los demás. Los sujetos se preocupan por ser mejores que el resto, comparan socialmente su desempeño, buscan el reconocimiento público de lo que hacen, evitan las valoraciones de baja competencia, se proponen conseguir notas superiores o recompensas y superar a sus compañeros (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006). Otro aspecto que pone en evidencia la investigación alude a que las metas de ejecución estarían relacionadas con patrones atribucionales inadaptativos y de indefensión aprendida, lo que conduce a los alumnos a evitar tareas que demanden mucho esfuerzo en pos de cuidar las propias

habilidades, la autoestima y evitar valoraciones negativas de los otros (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006; Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Más allá de las particularidades de cada una de las orientaciones que asumen las metas planteadas, diferentes estudios (Elliot, 1999; Pintrich, 2000; Pintrich y Schunk, 2006) proponen revisar esta simple dicotomía: “las metas de dominio son buenas/adaptativas y las de ejecución, malas/inadaptativas”, e ir hacia una reconceptualización que permita comprender que las distintas metas pueden ser tanto adaptativas como inadaptativas, según los resultados cognitivos, comportamentales, afectivos y motivacionales. Es decir que “... dependiendo de los resultados que se pretenda lograr, habrá metas adaptativas y no adaptativas” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 224).

Así mismo, algunos investigadores (Linnenbrink, 2005, en González, 2007) abogan por la combinación de orientaciones, o lo que denominan ‘metas múltiples’; es decir que las metas que pueden elegir los estudiantes, según las particularidades personales y situaciones, son compatibles y no excluyentes. En este mismo sentido, Tapia y Montero afirman que “tras la disposición del alumno de actuar con una orientación o con otra, median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos y de reacciones afectivas que condicionan la forma de actuar” (2002, p. 271).

Contemporáneamente, se ha intensificado la tendencia de los teóricos de la motivación por adherirse a enfoques socio-cognitivos que atiendan a las complejas interrelaciones establecidas entre la motivación de los estudiantes y las características de los contextos escolares en los que se desempeñan (Elliot y Dweck 2005). Así, las metas se convierten en estados dinámicos que fluctúan en respuesta a la información proveniente de dicho contexto (Rodrigo, 1997; Pintrich y Schunck, 2006; Barron y Harackiewicz, 2003, en Paoloni, 2010).

Entonces, en esta línea de desarrollo conceptual, se debe contribuir a la construcción del conocimiento en torno al estudio de las metas de aprendizajes que eligen, específicamente, estudiantes que se encuentran finalizando sus estudios secundarios en distintas situaciones áulicas. A su vez, asumen que el aula es un espacio de transacciones y de cambios permanentes donde se reconoce la dinámica de los motivos, el cambio de escenarios, las relaciones entre profesores y alumnos, la metas que elige cada estudiante para aprender, sus expectativas, sus atribuciones, la valoración de las actividades y el interés por desarrollar distintas tareas escolares, entre otras.

### 3. Aspectos Metodológicos

En esta investigación se trabajó con un diseño transeccional descriptivo. Cuando se hace referencia a este tipo de diseño, se atiende a trabajos de campo que permitan indagar la incidencia de variables en una población determinada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Con este estudio se pretendió conocer y describir las metas de aprendizaje que eligen los estudiantes cuando se encuentran en diferentes situaciones pedagógicas del aula, en el último año de la escuela secundaria.

Los sujetos participantes en esta investigación constituyen la totalidad de alumnos del último año de la secundaria (126 estudiantes), distribuidos en cuatro escuelas públicas de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, República Argentina<sup>4</sup>.

Los datos empíricos de este estudio se obtuvieron mediante la implementación de la *Encuesta de Relatos Motivacionales* (Huertas y Agudo, 2003), a través de la cual se le propone a los alumnos una serie de enunciados, dispuestos a modo de relatos, donde se les brindan situaciones prototípicas que ocurren en los contextos naturales de clase. Los estudiantes deben elegir, para cada una de esas situaciones (relatos), las metas de aprendizaje que consideran más representativas. También, se trabajó de manera conjunta con el autor del instrumento, <sup>5</sup>(Bono y Huertas, 2004) para realizar adaptaciones a la encuesta, orientada a la modificación, en algunos casos, del vocabulario a utilizar en cada relato, a fin de que el lenguaje empleado en el instrumento correspondiera con el que habitualmente manejan los estudiantes en el contexto educativo argentino. Presentamos un relato a modo de ejemplo:

*Relato 1:*

José es un estudiante que; por lo general, saca buenas notas, va siempre a clase y estudia casi todos los días, simplemente porque le gusta lo que hace, lo que le enseñan y, sobre todo, le gusta saber más. El problema que tiene José es que no puede dedicarle el tiempo que quisiera porque debe preparar, como todos sus compañeros, otras materias. Aún así, se esfuerza diariamente por aprender cosas nuevas. Para él, la mejor estrategia para enfrentarse a las tareas

---

<sup>4</sup> Los datos se obtuvieron y analizaron durante los años 2012 y 2013.

<sup>5</sup> Las adecuaciones que preservan la validez del instrumento utilizado para esta investigación, han sido publicadas en: Bono, Adriana y Juan Antonio Huertas. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Crónica*. Año V. Vol. V. Argentina.

académicas es la dedicación y la constancia, además de contar con un buen material de consulta y disfrutar estudiando. Piensa que, así, está respondiendo a sus deseos y cuando consigue aprender algo nuevo, se siente satisfecho y orgulloso de sí mismo.

Específicamente, las metas que debían elegir los estudiantes hacen referencia a:

- Metas de aprendizaje: saber más, apreciar lo que se hace, disfrutar aprendiendo. El sujeto adopta una actitud disciplinada asistiendo siempre a clase y estudiando todos los días.
- Metas de lucimiento: obtener buenas notas de la manera más rentable, buscar juicios positivos de los demás e interés por la comparación social. Este modo de proceder se sustenta memorizando los contenidos escolares y participando activamente en el desarrollo de las clases.
- Metas de no complicarse la vida: estar a gusto, tranquilo y ser feliz. El alumno argumenta que de acuerdo a sus tiempos personales estudia, pero haciéndolo sin apuro ni tensiones.
- Metas donde todo vale: ser un buen estudiante con acciones sólo rentables y económicas. La estrategia del estudiante consiste en vincularse con compañeros y docentes que le puedan ofrecer alguna ventaja para llevar a cabo las actividades escolares.
- Metas de miedo al fracaso: ser un buen alumno con acciones enfocadas al esfuerzo. Este modo de proceder conduce al sujeto a cumplir con las obligaciones y esforzarse por desarrollar todas las tareas de clase.
- Metas de desesperanza aprendida: deterioro de la cultura del trabajo y el esfuerzo. El estudiante que procede de esta manera realiza las actividades mínimas solo con la finalidad de cumplir con los requisitos formales de acreditación.

Luego de presentar los distintos relatos, correspondientes a cada una de las metas recién explicitadas, se formuló a los estudiantes seis preguntas, de modo que las respuestas se identificaran con alguna de esas metas. Las preguntas indagaron el desempeño del estudiante secundario en seis situaciones típicas:

- la historia más frecuente en el aula,
- la mejor manera de enfrentar una materia,

- la historia que describe el propio comportamiento,
- el modo de abordar una asignatura fácil,
- el modo de abordar una asignatura difícil, y
- el estudiante que podría obtener mejores notas.

#### **4. Análisis y Resultados**

La *Encuesta de relatos motivacionales* de Huertas y Agudo (2003) permitió estudiar el modo en que cambian las metas de los alumnos, a medida que se modifican las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula. Dicha encuesta posibilitó conocer aquellos patrones de actuación estudiantil, según las particularidades de cada situación, como son: cuándo varía el momento temporal (en este caso el último año de la escuela secundaria), cuándo la situación se modifica por estar involucrado el propio estudiante o cuándo están involucrados los estudiantes de toda una clase y cómo responde el alumno frente a materias típicas de la formación escolar, según el grado de dificultad de la asignatura (Huertas y Agudo, 2003).

La encuesta presentaba, como se ha mencionado, una serie de situaciones dispuestas a modo de relatos que describen diferentes maneras en las que se desempeñan estudiantes hipotéticos en distintas circunstancias educativas. Así, el modo en que actúa el sujeto responde a tipos de estilos de afrontamiento de las actuaciones de aprendizaje (Huertas y Agudo, 2003), en tanto que, esos estilos corresponden a distintas metas.

Para el análisis de las elecciones que realizaron los estudiantes, se efectuaron procedimientos de estadística descriptiva. Concretamente, este procedimiento mostró cómo se distribuyen las respuestas de los estudiantes, a modo de frecuencias, en distintas situaciones áulicas de enseñanza y aprendizaje.

Considerando el total de las elecciones realizadas por los estudiantes secundarios ( $N=126$ ), la tabla 1, que se presenta a continuación muestra cómo se distribuyen las respuestas de los alumnos en las diferentes situaciones educativas típicas del aula de la enseñanza media.

**Tabla 1:** Metas elegidas por los estudiantes expresadas en porcentajes

Escenarios educativos	Metas							Totales
	Aprendizaje	Lucimiento	No complicarse la vida	Todo Vale	Miedo al fracaso	Desperanza aprendida		
<b>Escenario 1.</b> Historia más frecuente en las clases del secundario.	1,6%	7,1%	37,3%	-	1,6%	<b>52,4%</b>	100%	
<b>Escenario 2.</b> La mejor forma de hacer frente a los aprendizajes.	13,5%	6,3%	<b>67,5%</b>	3,2%	7,1%	2,4%	100%	
<b>Escenario 3.</b> Historia que elegiría para describir el propio comportamiento.	1,6%	4,8%	<b>50%</b>	7,8%	5,6%	30,2%	100%	
<b>Escenario 4.</b> Historia que elegiría si la asignatura fuera especialmente difícil.	<b>35,7%</b>	15,9%	7,9%	15,1%	20,6%	4,8%	100%	
<b>Escenario 5.</b> Historia que elegiría si la asignatura fuera especialmente fácil.	6,3%	5,6%	34,9%	5,6%	9,5%	<b>38,1%</b>	100%	
<b>Escenario 6.</b> Historia que obtendría mejores notas.	<b>61,8%</b>	16,6%	2,4%	4%	12%	3,2%	100%	

**Fuente:** elaboración del autor (2014).

A partir de los valores obtenidos, se advierte que las metas más elegidas por los estudiantes del último año de secundaria fueron las siguientes:

- › la meta de 'aprendizaje',
- › la meta de 'no complicarse la vida', y
- › la meta de la 'desesperanza aprendida'.

La meta de 'aprendizaje' fue elegida para los escenarios que refieren a las acciones estudiantiles más frecuentes en las clases, a fin de obtener mejores notas en la escuela media (61,8%) y a la situación que plantea la mejor manera de enfrentar una materia difícil (35,7%).

La meta de 'no complicarse la vida' fue elegida por los alumnos para aquellas situaciones que aluden a cuál es el mejor modo para hacer frente a los aprendizajes (67,5%) y la mejor manera que describe el propio desempeño escolar (50%).

Mientras que la meta de la ‘desesperanza aprendida’ fue elegida para aquellos escenarios que indagan la conducta más habitual en las clases del último año del secundario (52,4%) y la manera de resolver una asignatura especialmente fácil (38,1%).

En tanto que las elecciones de las metas de ‘lucimiento’ (15,9%), ‘todo vale’ (15,1%) y ‘miedo al fracaso’ (20,6%), si bien fueron notablemente bajas con respecto a las elecciones de las otras metas, todas se concentraron en el escenario educativo en el que debían resolver la mejor manera de enfrentar una materia difícil.

Seguidamente, se presenta la discusión de los resultados obtenidos de las elecciones realizadas por los estudiantes avanzados de la escuela secundaria, sobre las metas de aprendizaje que mayoritariamente eligieron para escenarios educativos específicos.

## 5. Discusión de resultados

En la base de las metas más elegidas por los estudiantes se encuentran distintos elementos, como lo son las acciones que realizan los sujetos para alcanzar un propósito, los pensamientos que regulan el proceso motivacional, los obstáculos que impiden llegar a lo que el sujeto desea, las ayudas que pueden facilitar la consecución del objetivo y los afectos personales para alcanzar los propósitos (Huertas y Agudo, 2003). Todos ellos constituyen los elementos típicos que están a la base de la elección de una meta. Considerar estos componentes permite comprender, de un modo más contextualizado y situado, las elecciones que realizan los estudiantes en las diversas situaciones que se les presentan en cada escenario escolar.

A fin de brindar mayor claridad y sistematicidad a las interpretaciones realizadas en este apartado, se opta por presentar las metas más elegidas por los alumnos en dos agrupamientos; el primero, muestra la discusión teórica sobre la meta de aprendizaje, en tanto que; el segundo, incluye la discusión teórica sobre las metas de ‘no complicarse la vida’ y la ‘desesperanza aprendida’, dado que ambas compartirían rasgos conceptuales similares.

### 5.1. Los estudiantes aprendiendo

La meta de ‘aprendizaje’ fue elegida por los alumnos, principalmente, para describir dos escenarios típicos del último año de la escuela secundaria:

- a) Las acciones más frecuentes para obtener mejores notas.
- b) El modo de resolver una materia especialmente difícil.

Los sujetos que eligen la meta de aprendizaje, al describir cómo debería ser un buen estudiante y cuándo deben sortear alguna dificultad (como abordar una materia especialmente difícil en la escuela) estarían mostrando el modo en que predicen o se representa el desempeño de un estudiante ideal.

Por un lado, al parecer los estudiantes avanzados del nivel secundario se involucran en los procesos de enseñanza cuando creen que las situaciones en las que se encuentran merecen un esfuerzo valeadero por aprender (Frutos, Moneo y Huertas, 2005); pero, por otro, cuando tienen que describir el desempeño de un alumno ideal, lo hacen desde el lugar de la deseabilidad social.

Así, los estudiantes mostrarían un conocimiento adecuado y procedente para alcanzar un buen rendimiento escolar y para aprender los contenidos que presentan mayor complejidad en las materias que se estudian en el último año de la secundaria. Ellos reconocerían que este tipo de situaciones escolares les posibilitarían saber más y valorar lo que están haciendo. En este caso, suelen adoptar una actitud disciplinada, asistiendo siempre a clases y estudiando todos los días. Asimismo, creen que su principal obstáculo es no disponer de tiempo para poder preparar bien cada materia y por ello, tratarían de modificar dicha situación mostrándose dedicados y constantes (Huertas y Agudo, 2003).

En esta línea, Huertas (2009) entiende que los alumnos, cuando pretenden adquirir nuevos conocimientos y competencias; es decir, lograr un buen desempeño escolar, suelen ‘orientarse hacia el aprendizaje’. Para ello, muestran entusiasmo, dedicación y esfuerzo en aquellas tareas que favorecen la adquisición de nuevos aprendizajes, recurriendo a estrategias reflexivas, metacognitivas y de autorregulación, puesto que influyen en sus sensaciones de control y competencia. En estas circunstancias, el propósito del estudiante es aprender, ya que valoran la tarea en sí como una oportunidad para crecer, desarrollarse, progresar y mejorar en sus estudios (Huertas, 2009).

Al mismo tiempo, la bibliografía consultada sugiere que aquellos sujetos motivados por aprender, suelen estar orientados ‘intrínsecamente’ (Dweck y Elliot, 1988; Huertas, 2001; Ryan y Deci, 2000; Pintrich y Schunck, 2006). En este sentido, son alumnos que se ocupan por instruirse y enriquecer sus habilidades, mediante la atención focalizada para llevar a cabo las actividades propuestas. Piensan, además, que los errores y las incertidumbres son procesos naturales de los aprendizajes, ante los cuales reflexionan para mejorar sus retos al momento de aprender. Así, cuando deben desarrollar una tarea se esfuerzan al máximo, buscando medios que les permitan aprender más y mejor (Dweck y Elliot, 1988).

Por su parte, Ryan y Deci (2000) consideran que el alumno que trabaja intrínsecamente motivado busca superar el aburrimiento, trata de recolectar información por medio de lo que otros le enseñan o recurriendo a distintas fuentes, teniendo la posibilidad de autorregular su proceso de aprendizaje. De este modo, cuando el alumno le atribuye significado a lo que aprende, esto repercutiría positivamente en sus logros y, en gran medida, en el desempeño escolar (Tapia y Montero, 2002).

También, la significatividad de lo aprendido adquiere relevancia si consigue otorgarle utilidad a lo que está aprendiendo. Esto promovería en el estudiante más interés y esfuerzo por aprender, lo que generaría mayor satisfacción personal, bienestar afectivo y emocional (Tapia y López, 1999; Tapia y Montero, 2002). Asimismo, Pintrich (2000) advierte que el alumno que se siente orientado intrínsecamente tiene la posibilidad de procesar la información con mayor profundidad; por lo tanto, tendría mayor facultad de generar un cambio conceptual.

Los resultados aquí expuestos demuestran que el conocimiento que poseen estos alumnos no es el que habitualmente utilizan y transfieren en las situaciones cotidianas para alcanzar buenos resultados y para enfrentar materias difíciles, sino que, por el contrario, buscan hacer lo mínimo e indispensable para salvaguardar el desempeño escolar (Tapia y Montero, 2002; Tapia, 2005). En otros términos, ellos reconocen las características propias de un buen estudiante, aunque este saber está más ligado a una representación que a acciones personales y concretas. En relación con ello, Bono y Huertas (2004) han manifestado que “...parece que cuando [los alumnos] tienen que estudiar y prepararse para superar las situaciones cognitivas que se les presentan, aunque saben lo que deben hacer, no necesariamente lo hacen” (p.14).

Por el contrario, el hecho de que los alumnos secundarios avanzados conozcan y sepan cómo orientarse para obtener buenos logros escolares y enfrentar asignaturas complejas en el aula, no estaría garantizando que dicho saber lo trasladen a la práctica cotidiana de las clases. Esto podría respaldar lo que gran parte de los estudiantes secundarios optan por realizar en las distintas situaciones de aula, para describir el propio desempeño, para enfrentar una materia fácil y para caracterizar la conducta habitual en las clases de la enseñanza media, ya que los alumnos se orientan hacia metas que les permitan permanecer antes que aprender, tal como se describe a continuación.

## 5.2. Los estudiantes permaneciendo

La meta de ‘no complicarse la vida’ fue seleccionada para caracterizar, fundamentalmente, dos escenarios:

- a) El mejor modo de afrontar los aprendizajes en la última etapa de la escuela secundaria.
- b) La historia que describe el propio comportamiento dentro del aula.

La meta de la ‘desesperanza aprendida’ fue elegida por los estudiantes secundarios para describir, esencialmente, dos situaciones educativas:

- a) La historia más frecuente en las clases de la escuela secundaria.
- b) El modo de resolver una asignatura especialmente fácil.

En función de las elecciones realizadas, es posible reconocer que para este grupo de alumnos, las metas seleccionadas les permiten describir el modo en que se desenvuelven habitualmente los estudiantes en los contextos formales de educación cuando finalizan sus estudios secundarios. Asimismo, sobre la base de las elecciones efectuadas, cabe distinguir que los estudiantes consideran que tanto en el plano individual como grupal, se encuentran posicionados en una cultura escolar basada en el menor compromiso y esfuerzo, que les posibilita permanecer en el ciclo de formación, donde buscan estar tranquilos y hacer lo mínimo en función de los tiempos e intereses personales (Huertas y Agudo, 2003; Frutos, Moneo y Huertas, 2005). Así, el modo en cómo se estaría involucrando gran parte de los alumnos no les permitiría desarrollar procesos de aprendizaje de manera más significativa y constructiva.

Como se planteó inicialmente, los alumnos suelen adoptar metas que les permitan ‘permanecer’ en el sistema escolar, las cuales podrían considerarse como inadaptativas y de indefensión aprendida, lo que los lleva a evitar tareas que demanden mucho esfuerzo, puesto que prefieren cuidar sus capacidades y autoestima, a la vez que evitan juicios negativos por parte de los demás (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006). En relación con esto, los propósitos que les permiten a los estudiantes permanecer (meta de ‘no complicarse la vida’ y de la ‘desesperanza aprendida’) podrían relacionarse con la ‘meta de ejecución’, puesto que; en general, los alumnos optan por evitar tareas que demanden demasiado esfuerzo y tiempo en pos de cuidar las propias capacidades, autoestima y evadir las valoraciones negativas del resto, sean éstos sus pares o docentes (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006; Meece, Anderman y Anderman, 2006).

Igualmente, los alumnos que se proponen ‘permanecer y ejecutar’ antes que ‘dominar y aprender’ suelen estar orientados por motivos extrínsecos más que intrínsecos; es decir que sus intereses no están en la satisfacción personal por aprender, sino en desarrollar una actividad como medio para la consecución de un fin. Además, procuran hacer lo indispensable sin que ello implique involucrarse demasiado, tanto desde lo cognitivo como desde lo motivacional (Dweck y Elliot, 1988; Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 2006). En el caso de las respuestas de los alumnos que forman parte de este estudio, su propósito central podría relacionarse con hacer lo mínimo planteado en las situaciones del aula, a fin de permanecer en la escuela, dado que sus esfuerzos estarían centrados en terminar rápidamente la actividad, en lugar de relacionarse de modo significativo con el nuevo material y con su conocimiento construido previamente (Pintrich y Schunk, 2006).

Al mismo tiempo, se pueden realizar otras consideraciones de las situaciones educativas que fueron elegidas en el marco de los ‘estudiantes permaneciendo’. Particularmente, para los escenarios que plantean cuál es la mejor forma de enfrentar los aprendizajes y para la conducta habitual dentro del aula, Pintrich y Schunck (2006) señalan que los sujetos, al enfrentar los procesos de aprendizajes, construyen distintos juicios y creencias sobre la capacidad para realizar con éxito una tarea. En este sentido, es posible relacionar los interrogantes de la encuesta de relatos con el constructo de la ‘expectativa de éxito’ que plantean estos autores. La ‘expectativa de éxito’ sostiene que el alumno pondrá en marcha distintos comportamientos y cursos de acción que le garanticen una buena resolución; de lo contrario, si su expectativa se vincula con no poder enfrentar alguna dificultad, el estudiante se implicará en menor medida en la actividad (Pintrich y Schunck, 2006).

Así, las elecciones que realizan los sujetos se vinculan con las valoraciones que construyen sobre sus propias competencias dentro de los escenarios escolares de la enseñanza media. En otros términos, los alumnos que transitan por la última etapa de la escuela secundaria estarían manifestando una baja expectativa de éxito, puesto que realizan sólo aquellas tareas que les permitan aprobar las materias y; de este modo, permanecer en el sistema educativo sin que ello involucre incursionar en aprendizajes que demanden procesos de mayor significatividad y construcción personal. Además, ante asignaturas fáciles y en su desempeño habitual de las clases, los alumnos se proponen estar bien, no comprometerse ni complicarse la vida puesto que, independientemente de su rendimiento escolar, consideran que concluirán con su escolaridad.

Atendiendo a las discusiones aquí presentadas sobre los ‘estudiantes aprendiendo’ y sobre los ‘estudiantes permaneciendo’, se deben tener en cuenta algunos estudios empíricos realizados con alumnos de la escuela secundaria y con ingresantes al nivel universitario. Según esto, se hallaron resultados similares a los de esta investigación puesto que, de modo general, los trabajos empíricos continúan mostrando que los alumnos, frente a distintos escenarios educativos, optan por una multiplicidad de metas.

Así, por ejemplo, un estudio desarrollado con estudiantes de grupos socioeconómicos y culturales diferentes entre sí y que cursan el nivel medio educativo en Argentina, muestra que eligen diversas metas al momento de aprender. Cattaneo, Huertas y de la Cruz (2004) exponen que las metas de los alumnos que provienen de un grupo social con mayor poder adquisitivo tienden más a evitar el esfuerzo y las actividades (metas vinculadas con la evitación del trabajo escolar), en comparación con los estudiantes que provienen de sectores socioeconómicos menos favorecidos. Este último grupo de alumnos; en cambio, tiende a buscar la evitación de juicios negativos de competencia y manifiestan más temor a equivocarse en público (metas relacionadas con la evitación del rendimiento o de defensa del yo), que los de nivel socioeconómico mayor.

La investigación realizada por este grupo de investigadores permite dar cuenta de que, más allá de la procedencia de los alumnos de la escuela secundaria, a la hora de aprender se plantean diferentes motivos que indicarían, nuevamente, que las particularidades individuales y contextuales afectan la orientación hacia determinados tipos de metas (Cattaneo, et al., 2004).

En otra investigación realizada con alumnos ingresantes a la educación superior en Argentina (Bono y Huertas, 2004) se encontraron resultados similares a los hallados en este estudio. Así, se observa que los ingresantes universitarios eligen ‘aprender’ cuando hacen referencia a una situación ideal donde no se involucran ellos mismos, cuando enfrentan una materia compleja o para alcanzar buenas calificaciones. Además, aquellos que se inician en la educación superior optan por la meta de la ‘desesperanza aprendida’ para las situaciones en las que perciben que el ambiente no es exigente y para identificar la historia más frecuente en el aula del contexto universitario. En tanto que prefieren ‘no complicarse la vida’ para describir su propio comportamiento dentro de la clase.

De esta manera, los estudiantes optarían, en contextos escolares, por metas de aprendizaje y de rendimiento simultáneas (Núñez et al., 2009). En relación con ello, Pintrich (2000) advierte que aquellos alumnos que eligen ‘aprender’ tienen la posibilidad de utilizar, a

lo largo del tiempo, diversas estrategias motivacionales, afectivas y de aprendizaje que al obtener buenos logros, les permita asumir metas de ‘rendimiento’.

En tanto que, los estudiantes con metas de ‘rendimiento’ pueden conseguir un buen desempeño, si además de estas metas asumen las de ‘aprendizaje’. Por lo tanto, más importante que el tipo de propósito asumido es si la meta promueve la implicancia afectiva y cognitiva en la tarea que debe desarrollar el alumno. Relacionado con ello, los estudiantes optan paralelamente por diferentes motivos en función de las situaciones escolares concretas que se les presentan de manera cotidiana dentro del espacio escolar (Pintrich, 2003; Núñez, Valle, Cabanch, González-Pienda, Rodríguez, Muñoz y Rosario, 2009).

Para Hidi y Harackiewich (2000) las metas de los alumnos pueden ser múltiples y flexibles en las situaciones áulicas; por lo tanto, es posible que su utilización combinada e interactiva tenga un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Este tipo de desempeño estudiantil suele ser una de las alternativas que mayores beneficios les trae en el plano escolar, puesto que quienes optan por distintas metas pueden mostrar una mayor adaptación a las diversas demandas que se les proponen en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Rodríguez et al. (2001) señalan que los alumnos que adoptan distintas metas tienden a mejorar su rendimiento escolar y, además, desarrollan habilidades de autorregulación que les permiten adaptarse eficazmente a las demandas que el contexto de aprendizaje les propone. El hecho de que en los contextos escolares los estudiantes elijan diversos propósitos, da cuenta de que asumen diferentes patrones de motivación, afecto, uso de estrategias y rendimiento a lo largo del tiempo. Esto llevaría a pensar que tendrían mayores posibilidades para adaptarse al contexto del aula, aspecto por considerar si se sabe que los alumnos necesitan aprender a percibir y comprender las demandas del contexto para ajustar su actuación personal a dichas demandas (Pintrich y Schunk, 2006).

## 6. Consideraciones finales

El estudio realizado muestra que los alumnos avanzados en los estudios secundarios eligen distintas metas cuando se encuentran con diferentes situaciones educativas en el ambiente de la clase. Esto daría cuenta de que los estudiantes optan por aquellos motivos que los hacen pensar y actuar desde una cultura escolar compartida. Coincidientemente con ello, Rogoff (1993), en Monereo y Pozo (2003), ya ha señalado que los patrones motivacionales de actuación serían compartidos por una cultura o comunidad porque refieren

a escenarios concretos y habituales de los sujetos. Así, como los estudiantes de este estudio eligen metas similares ante diferentes situaciones educativas, ello podría dar cuenta de que; de acuerdo a la situación concreta con la que cada sujeto se enfrenta, existe un repertorio de patrones motivacionales que se definen y actualizan en función de las particularidades comunes de esa situación (Monereo y Pozo, 2003).

En este sentido, las creencias motivacionales que el sujeto tiene acerca de sí mismo y acerca de los otros se desarrollan sobre la base de un conjunto de experiencias adquiridas en relación con grupos sociales más reducidos y en contextos cercanos al individuo (Rogoff, 1993, en Monereo y Pozo, 2003; Bruner, 1997; Bono y Huertas, 2004; Frutos, Moneo y Huertas, 2005; Pintrich, 2003). A través de esto el individuo se maneja con niveles de representación mental, que permiten comprender y actuar en determinadas situaciones, planificar las conductas, realizar inferencias prácticas y predecir algunos eventos (Rodrigo, 1997). Las personas construyen conocimiento sobre los objetos naturales y sociales, útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones que les posibiliten adaptarse al entorno físico y social, además de construir planes de acción en torno a sus propósitos (Claxton, 1995; Rodrigo, 1997; Mason, 2004).

Los estudiantes del último año de la escuela media comparten cierta convencionalización de las metas de aprendizaje, si se considera que estas son un patrón integrado de creencias que permiten al alumno aproximarse, involucrarse y responder en función de las particularidades que asume cada situación (Ames, 1992). En otros términos, los patrones motivacionales que construyen y desarrollan los alumnos están dados; en parte, por las influencias sociales del entorno, puesto que el comportamiento humano refleja las interacciones del sujeto con su medio circundante (Bandura, 1986, en Pintrich y Schunk, 2006). Así pues, el hecho de adoptar un tipo de meta y no otra, depende de una diversidad de factores (historia educativa, familiar, autonomía en los procesos de aprendizaje, creencias sobre uno mismo y sobre el entorno, experiencias positivas o negativas, ambientes competitivos o cooperativos, etc.). En palabras de Huertas:

...que nos decidamos por una meta u otra depende de la interpretación que hagamos de cada situación académica que tengamos que vivir [...] los aspectos contextuales son, al final, lo que nos hace decidir el tipo de metas y acciones que deseamos para esa situación. (2001, p. 2)

Sobre esta base cabe pensar que el desarrollo y la activación de distintas orientaciones hacia metas se configuran; en parte, por las particularidades que presenta el contexto del

aula y, dado que esto juega un papel importante en la elección que realizan los alumnos, parte de la convencionalización en las creencias de los estudiantes, pues los distintos escenarios educativos promueven una orientación motivacional diferente, lo cual, coincide además con el resto de sus pares (Huertas y Agudo, 2003).

Las metas de aprendizaje aquí planteadas aluden a los motivos, intereses, razones, creencias y deseos que se proponen los alumnos para orientar su comportamiento dentro del espacio escolar, en tanto dicho espacio también configura las elecciones que realizan los estudiantes en él. En otros términos, los colegiales de último año persiguen diversas metas en función de las condiciones contextuales que se presenten; y, por lo tanto, optan por distintos modos de relacionarse con las tareas y con los contenidos de enseñanza. Esto lleva a pensar que el compromiso, la dedicación y las valoraciones que realiza el alumno sobre su propio desempeño diferirán en función del propósito que éste se proponga para aprender.

Distintos autores (Pintrich y Schunk, 2006; Linnenbrink, 2005, en González, 2007) han considerado esta idea cuando señalan que, en contextos educativos específicos, los estudiantes se proponen diversas metas para aprender, las cuales varían según las condiciones personales, las características de la tarea y las variables contextuales de cada situación. Por esto, deben ser resignificadas como metas compatibles y no excluyentes, donde cada alumno opte por alguna de ellas de acuerdo a los resultados cognitivos, comportamentales, afectivos y motivacionales que pretenda alcanzar (Pintrich y Schunk, 2006).

Los resultados obtenidos en esta investigación podrían indicar que en los procesos de aprendizaje de los estudiante no sólo se pone en marcha el engranaje de intenciones o razones personales, sino que, además, en los sujetos actuarían también las expectativas y la deseabilidad social, como elementos contextuales (Pintrich, 2003).

Asimismo, suele suceder que los alumnos estén motivados por aspectos diferentes. Los cuales, en ocasiones, no corresponden con lo que se les propone dentro del espacio escolar. En este sentido, se podría pensar que existe un contexto educativo que tolera y crea determinadas condiciones que orientan a los alumnos hacia metas, excluyendo los aprendizajes y que les permitan permanecer en el sistema escolar.

En este orden, es posible reconocer que el contexto circundante también es responsable de cómo responde el estudiante según las condiciones que demande y establezca; es decir, los alumnos orientan su comportamiento no solo en función de sus metas e intenciones personales sino que, también existe un contexto de enseñanza y de

aprendizaje (circulación cultural, demandas por parte del docente, desempeño estudiantil, tareas escolares, materiales y recursos de enseñanza, relaciones de enseñanza-aprendizaje, condiciones de trabajo, propuestas pedagógicas, políticas educativas, etc.) que condiciona y configura los propósitos que el alumno se plantea dentro del espacio del aula (Huertas, 2001; Pintrich, 2003, 2000; Pintrich y Schunk, 2006).

En esta línea de pensamiento, las razones o propósitos que orientan al estudiantado se relacionan con las decisiones que cada uno considere más convenientes en función de las emociones y creencias que actualiza en cada situación y, a su vez, por la impronta cultural que ejercen los distintos escenarios en donde el sujeto se encuentre y participe. Por consiguiente, este planteo se podría respaldar si se considera que, cotidianamente, la escuela, en general y, los actores institucionales, en particular, transmiten valores que configuran el desempeño habitual dentro de la clase. En relación con ello, Etcheverry (2001) advierte que el sistema educativo estaría exigiendo poco a los alumnos, quienes tienen una gran capacidad para reconocer y diferenciar entre actitudes de astucia y de responsabilidad. En sus propias palabras:

... ellos leen con gran perspicacia las señales que envía el mundo en el que deberán vivir. Siguen con gran dedicación las enseñanzas de sus maestros en ese mundo, los verdaderos pedagogos nacionales: la televisión, la publicidad, el cine, el deporte, la música popular, la política y todo lo que entra en los espacios de celebridad que ellos definen. Lo que los chicos saben es lo que los mayores les enseñamos con el ejemplo. (Etcheverry, 2001, p. 60)

En contraposición con esta realidad, Etcheverry (2001) sostiene que es posible revertir esta situación en escenarios donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuren desde la cultura del esfuerzo y el compromiso: donde la escuela recupere su reto de convertirse en un ámbito en el que se transmita y construya el entusiasmo y el respeto por el conocimiento; donde se desarrolle y fortalezca el aprendizaje con la razón y la emoción; donde el alumno pueda orientarse dentro y fuera del aula, adquiriendo distintos tipos de conocimiento que les permitan, principalmente, adquirir aprendizajes con sentido y significado para los estudiantes.

## 7. Referencias

- Ames, Carol. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Bono, Adriana y Huertas, Juan Antonio. (2004). ¿Qué metas eligen los estudiantes universitarios para aprender en el aula? Un estudio sobre la motivación situada. *Revista Cronía, 5*(1), 1-17.
- Bono, Adriana. (2004). Creencias motivacionales en el aula. *Revista Aprendizaje Hoy. Buenos Aires, 24*(59), 47-57.
- Bruner, Jerome. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cattaneo, María, Huertas, Juan Antonio y de la Cruz, Monserrat. (2004). ¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje? *Revista Estudios pedagógicos, (30)*, 21-37.
- Claxton, Guy. (1995). *Vivir y aprender*. Madrid. Alianza.de la Fuente Arias, Jesús. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*(1), 35-62.
- Deci, Edward, Vallerand, Robert, Pelletier, Luc y Ryan, Richard. (1991) Motivation and education. The self determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3 y 4), 325-346.
- Dweck Carol y Elliott, Elaine. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 5-12.
- Elliot, Andrew y Dweck, Carol. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York-London: The Guilford Press.
- Elliot, Andrew. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189.
- Etcheverry, Guillermo. (2001). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frutos, José, Moneo, María y Huertas, Juan Antonio. (2005). *Investigación y práctica en motivación y emoción*. España: Machado Libros.
- González Fernández, Antonio. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. España: Ediciones Pirámide.
- González Fernández, Antonio. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME, 10*(25), 1-25.
- Good, Thomas y Brophy, Jere. (1983). *Motivación. Psicología educacional*. México: Interamericana.

- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). México: McGrawHill.
- Hidi, Suzanne y Harackiewicz, Judith. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- Huertas, Juan Antonio y Agudo, Raquel. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 45-62). Madrid: Síntesis.
- Huertas, Juan Antonio y Montero, Ignacio. (2001). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, Juan Antonio. (2001). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Huertas, Juan Antonio. (2009). Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. En Juan Ignacio Pozo y María del Puy Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 31-53). Madrid: Morata.
- Maehr, Martin L. y Midgley, Carol. (1991). Enhancing student motivation: A school-wide approach. *Educational Psychologist*, 26(3 y 4), 399-427.
- Mason, Lee. (2004). Paul Pintrich y la investigación sobre creencias epistemológicas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(1), 163-170.
- Meece Judith, Anderman, Eric y Anderman, Lynley. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Monereo, Carles y Pozo, Juan. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Nicholls, John. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Núñez, José, Valle, Antonio, González Cabanch, Ramón, González-Pienda, Julio, Rodríguez, Susana, Muñoz Cadavid, María y Rosario, Pedro. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 1(4), 15-30.
- Paoloni, Paola y Rinaudo, María Cristina. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *R.E.M.E. Revista electrónica de motivación y emoción*, 11(31). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>
- Paoloni, Paola. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. (Tesis Doctoral). En Danilo Donolo y María Cristina Rinaudo (comps.). *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 12-24). Río Cuarto, Córdoba: UNRC.
- Pintrich Paul y Schunk, David. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.

- Pintrich Paul. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, Paul. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Rinaudo, María Cristina. (1998). El estudio de las tareas académicas. En Danilo Donolo (comp.), *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas* (pp. 43-56). Río Cuarto, Argentina: UNRC. EFUNAR.
- Rodrigo María. (1997). Del escenario socio-cultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En María José Rodrigo y José Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-194). Barcelona. Paidós.
- Rodríguez, Susana, Cabanach, Ramón, Piñeiro, Isabel, Valle, Antonio, Núñez, José y González-Pienda, Julio. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Ryan, Richard y Deci, Edward. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Turner, Victor. (2007). *La selva de los símbolos: aspectos del ritual Ndembu*. México: Siglo XXI.
- Urdan Timothy y Turner, Julianne. (2005). Competence Motivation in the Classroom. En Andrew Elliot y Carol Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). Nueva York: Guilford Press.