

Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual *

por Irene JOVER MIRA, Leandro NAVAS MARTÍNEZ

Universidad de Alicante

y Gonzalo SAMPASCUAL MAICAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Introducción

La investigación sobre la motivación académica ha ido acercándose cada vez más al estudio de las representaciones que se hacen los alumnos sobre las diferentes situaciones escolares y, especialmente, de las representaciones de las metas como motivos que cada estudiante construye cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje escolar (Ames, 1992; Brophy, 2005; Dweck, 1986; Giota, 2006; Meyer y Turner, 2006; Urdan, 1997; Urdan y Maerh, 1995; Wolters, 2004). La importancia que las metas tienen como elemento motivacional en situaciones escolares ha sido destacada por diferentes autores de nuestro contexto (Alonso, 1995, 2005; Castejón, 2001; Rivas, 1997; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006, entre otros) y

queda patente en el hecho de se que haya publicado un artículo en el *Annual Review of Psychology* del año 2000 (Covington, 2000) en torno a este entramado teórico.

En la conceptualización de la orientación general a metas de logro, al comparar las definiciones que ofrecen diferentes autores, se advierte que todas ellas coinciden en señalar que las metas representan un conjunto de pensamientos y razones para actuar que reflejan el deseo de demostrar la propia valía y la competencia en una determinada actividad y que influyen en el modo en el que los estudiantes se aproximan a sus tareas académicas. Con palabras de Pintrich y Schunk (2006, 209), la orientación de meta «se refiere a los propósitos de los individuos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro».

* Este trabajo no hubiese sido posible sin la colaboración desinteresada de muchos profesionales de la ONCE. Especial reconocimiento merecen Don Tomás Ródenas, Doña M.ª Cristina Pérez y Don Juan Carlos Puig, del Centro de Recursos Educativos Espíritu Santo, de la ONCE, Alicante.

En la formulación clásica de la teoría de orientación a metas de logro se establecen dos categorías. Por una parte, la que lleva al sujeto a centrarse en el aprendizaje y en la comprensión y, por otra, la que conduce al individuo a centrarse en el yo y en el rendimiento. Es decir, parafraseando a Molden y Dweck (2000), en la primera categoría el objetivo es desarrollar la capacidad mientras que, en la segunda, el objetivo es demostrarla.

Dweck (1986) afirma que hay dos tipos de metas por las que un alumno puede esforzarse a la hora de realizar una tarea escolar: metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las primeras se caracterizan por un interés por la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, y están relacionadas con un patrón motivacional orientado hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia una búsqueda de todo aquello que supone un desafío, con la consiguiente activación de estrategias de aprendizaje eficaces. Los estudiantes que manifiestan estas metas centran su atención en la tarea más que en alguna recompensa externa y, para ellos, la comprensión, el aprendizaje, la resolución de problemas o el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas son considerados fines en sí mismos. Las segundas, las metas de rendimiento, se caracterizan por un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la propia capacidad, y están relacionadas con un patrón motivacional de indefensión. El sujeto con este tipo de metas trata de evitar, a toda costa, valoraciones negativas de su capacidad, hasta tal punto que rehuye las si-

tuaciones de aprendizaje en las que no tenga, de alguna manera, asegurado el éxito y evita todo lo que suponga un desafío o una situación nueva no controlada. Muchos estudiantes tratan de superar a los demás en sus resultados académicos o hacen todo lo posible por evitar ser considerados poco inteligentes.

Siguiendo esta línea de trabajo, son diversos los estudios que han demostrado la existencia de estos dos tipos de metas que representan, cada uno de ellos, formas diferentes de aproximarse a la realización de las tareas de aprendizaje, con distintas percepciones y creencias en relación con la propia capacidad y con el esfuerzo y dejan entrever distintos patrones motivacionales (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988; Grant y Dweck, 2003).

Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989) elaboraron un cuestionario para evaluar los dos tipos de metas identificadas hasta ese momento (metas de aprendizaje y metas de rendimiento). Sin embargo, descubren la existencia de tres tipos, pues, dentro de las metas de rendimiento, hallan dos categorías: las metas de refuerzo social, por un lado, que suponen una tendencia a aprender con el propósito de obtener la aprobación social (de padres y profesores) y evitar su rechazo y, por otra parte, las metas de logro, que están relacionadas con la tendencia a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en los estudios. Más tarde, haciendo uso del mismo cuestionario con estudiantes de la Universidad de California, Hayamizu y Weiner (1991) replican los resultados del trabajo anterior y obtie-

nen, así mismo, metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro. En nuestro contexto educativo, con alumnos de básica y de universidad, Núñez y González-Pienda (1994), Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariaga y García (1995), Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000), González, Navas y Torregrosa (2000) y González, Torregrosa y Navas (2002) también obtienen estos tres tipos de metas.

En el planteamiento actual de la teoría de orientación a metas de logro se aprecia una evolución desde modelos normativos hacia modelos multidimensionales. Por un lado, los modelos normativos diferencian entre metas académicas y metas sociales. Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula, funcionan como un mecanismo de activación para un determinado tipo de procesamiento de la información (Pintrich, 1999; Zimmerman y Kintzas, 1997) y pueden promover que se persigan diferentes objetivos en la situación académica. Así, las metas de aprendizaje conllevan un nivel de procesamiento estratégico-profundo y generarán el éxito escolar y académico. Las metas de rendimiento provocan un procesamiento repetitivo y superficial de la información que influye negativamente en el logro. Y las metas centradas en el yo, que algunos autores han clasificado como defensivas (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1993), se refieren a las ideas, juicios y percepciones acerca de uno mismo con respecto a los otros. Las metas sociales se refieren a las razones de

orden prosocial que los alumnos pueden tener para comportarse en situación académica, tales como ganar la aceptación de los otros, la responsabilidad social, la cooperación con otros, la interacción, etc. (De la Fuente, 2002; Wentzel, 1996; Wentzel y Wigfield, 1998).

Por otro lado, los modelos multidimensionales hacen referencia a la relación positiva entre metas de aprendizaje y de rendimiento. Estos modelos dan un carácter más flexible a las metas académicas destacando la importancia de las influencias externas, con lo que se consigue una mayor adaptación a las circunstancias, y se defiende que las metas de aprendizaje y de rendimiento actúan conjuntamente, con lo que se incrementa el grado de motivación y efectividad del aprendizaje, frente a los modelos normativos, que consideraban que las metas de aprendizaje eran más adaptativas y eficaces (Pintrich, 2000). Además, parece probado que las metas de aprendizaje y de rendimiento se complementan con las metas sociales, es decir, cada una de ellas no actúa independientemente, sino que se suplementa e interactúa con las otras, de lo que se deriva la importancia de las relaciones con los iguales y el tipo de estructura motivacional del aula para asegurar un aprendizaje efectivo (Wentzel, 1998, 1999, 2000).

De lo señalado hasta ahora, se puede deducir que las metas que los estudiantes persiguen en situaciones académicas constituyen un factor motivacional muy relevante. Sin embargo, cabe destacar que, cuando se revisan las investigaciones llevadas a cabo hasta estos momen-

tos sobre esta variable, no encontramos trabajos realizados con alumnos con limitaciones severas en el canal visual. Esto es lo que nos anima a intentar conocer qué tipo de metas muestran los estudiantes ciegos o con deficiencia visual en situaciones académicas y ese es el objetivo principal de este trabajo.

Las dificultades de aprendizaje que experimentan, tanto los niños videntes como los que padecen dificultades visuales, guardan relaciones muy estrechas con el desarrollo cognitivo (Alberte, 1991; Bueno y Toro, 1991; Rosa, Huertas y Blanco, 1993; Ruiz, 1994). En este sentido, Bateman (1967) ya señaló que ni la ceguera total ni la ceguera parcial disminuían la capacidad para procesar información, sino que ambos tipos de deficiencias imponían limitaciones en los datos sensoriales disponibles para la persona con trastorno visual. Y en la misma línea, distintos trabajos de investigación realizados en nuestro país para comprobar si los ciegos desarrollan el pensamiento formal se obtiene como resultado que no se producen diferencias entre videntes e invidentes (Ochaíta, Rosa, Huertas, Fernández, Asensio, Pozo y Martínez, 1988; Pozo, Carretero, Rosa y Ochaíta, 1985) y que «los adolescentes ciegos son capaces de resolver problemas de modo hipotético deductivo y de pensar en los mismos términos» (Navas y Castejón, 2002, 196).

A pesar de que la visión desempeña un papel primordial para el aprendizaje y de que estos alumnos necesitan equipos especiales o una adaptación de los procesos o de los materiales educativos

para aprender eficazmente, según Cruickshank (1986, 104) «de todos los niños con discapacidades, los ciegos son los que con mayor facilidad se integran en las aulas ordinarias». Además, los avances tecnológicos y electrónicos recientes les permiten ir aumentando su independencia en las aulas ordinarias, en las universidades y en los entornos laborales (Kelly, 1987; Todd, 1986).

Con todo ello, y teniendo en cuenta todos los obstáculos para el desarrollo y para la integración social que implica la deficiencia visual, lo que nos cuestionamos es si los estudiantes invidentes, para vencer las limitaciones que les supone la carencia de visión, tienen una motivación diferente y, más particularmente, una mayor motivación para el aprendizaje. Podríamos pensar que, como en otras variables de la personalidad y del desarrollo evolutivo, existen diferencias entre ciegos y videntes (Carroll, 1961). Sin embargo, en la línea de Verdugo y Caballo (1995) y Foulke (1972), cabe plantearse que no existen tales diferencias o, incluso, que, para superar sus problemas y limitaciones, puedan estar especialmente motivados y presenten una estructura de orientación de meta diferente.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es averiguar las metas académicas que persigue el alumnado con ceguera o deficiencia visual en relación con los aprendizajes escolares, así como la relación de esas metas con los diferentes patrones motivacionales. De un modo más particular, este trabajo se orienta a comprobar si las metas que persigue el alumnado con ceguera o deficiencia vi-

sual en situación educativa responde o no a la tipología obtenida con alumnado vidente en la misma situación educativa (metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro) y a averiguar si el alumnado con ceguera o con deficiencia visual perfila más o menos sus metas como el alumnado vidente.

De acuerdo con los objetivos mencionados anteriormente, en este estudio se plantea la comprobación de la siguiente hipótesis de trabajo: los alumnos con problemas visuales persiguen metas de refuerzo social, de logro y de aprendizaje. O dicho de otro modo, las metas de los alumnos con ceguera o con deficiencia visual coinciden con las obtenidas en otras investigaciones llevadas a cabo con alumnos videntes.

Metodología

Participantes

En este estudio participan estudiantes afiliados a la ONCE ($n = 50$) a los que pudimos tener acceso. Se trata, por tanto, de un muestreo incidental. Las edades de los sujetos oscilan entre 8 y 27 años ($Media = 12,74$; $\sigma = 3,188$).

Instrumento

Para evaluar los tipos de metas se emplea el cuestionario de Metas de Hayamizu et al. (1989), y Hayamizu y Weiner (1991), traducido al castellano por González et al. (2002). Dicho cuestionario ha sido adaptado al alumnado con problemas visuales, bien ampliando el tamaño de la letra para los estudiantes con baja visión o bien trasladándolo al código Braille para aquellos que son

invidentes. El cuestionario ofrece una serie de razones por las que se estudia, y la tarea de los sujetos consiste en indicar, en una escala graduada del 1 al 5, en la que 1 significa «nunca» y 5 significa «siempre o todas las veces», los motivos por los que estudian. En los estudios mencionados previamente, el cuestionario muestra una fiabilidad (consistencia interna) entre 0,89 y 0,71.

Variables

Las variables sometidas a estudio en este trabajo son las metas académicas que persiguen los alumnos, supuestamente, metas de refuerzo social, de logro y de aprendizaje.

Procedimiento

Se solicitó a la Dirección del Centro de Recursos Educativos *Espíritu Santo* de la ONCE, en Alicante, el censo de estudiantes afiliados, para aplicarles el cuestionario mencionado en el apartado anterior. Con el fin de preservar el derecho de las personas a su intimidad, tales datos no se nos facilitaron, sin embargo, sí nos ofrecieron la posibilidad de que los cuestionarios fueran completados por el alumnado a través de los maestros itinerantes y de los coordinadores de caso en los que se estructura el equipo educativo del Centro. Se instruyó a los docentes acerca de cómo debía contestarse el cuestionario (anónimamente, en una única sesión, en los contextos del aula habitual de los alumnos e indicándoles expresamente que las respuestas no tendrían consecuencias sobre las calificaciones escolares, así como que se solicitara la máxima sinceridad). Al mismo tiempo,

se garantizó, tanto al Equipo Directivo como al profesorado, el respeto al anonimato de los sujetos y al derecho a la intimidad de los alumnos.

Diseño y análisis de datos

Se trata de un diseño correlacional básico u observacional, ya que no se realiza una manipulación intencional de las variables. Los datos se someten a análisis

descriptivos y factoriales empleando para ello el paquete de programas estadísticos SPSS (versión 12.0).

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos (tendencia central y dispersión) de cada uno de los ítems del cuestionario.

TABLA 1: Estadísticos de tendencia central y dispersión de cada uno de los elementos del cuestionario. (M = Media; V = Varianza; σ = Desviación estándar).

Elementos	M	V	σ
1. es interesante resolver problemas	3,66	1,49	1,22
2. disfruto descubriendo cuánto he mejorado	3,54	1,56	1,25
3. deseo saber cosas nuevas	4,24	0,92	0,96
4. me gusta el desafío de los problemas difíciles	3,26	2,32	1,52
5. me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	3,94	1,69	1,30
6. siento curiosidad	3,60	1,47	1,21
7. me gusta emplear mi cabeza	3,56	1,68	1,30
8. me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil	3,98	1,57	1,25
9. quiero ser elogiado (felicitado) por mis padres y profesores	4,06	1,61	1,27
10. llamar la atención de mis amigos (que se fijen en mí)	2,44	2,50	1,58
11. no quiero que mis compañeros se burlen de mí	2,98	3,08	1,75
12. no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía)	2,42	2,66	1,63
13. quiero que los demás vean lo listo que soy	3,04	2,77	1,66
14. me gusta sacar mejores notas que mis compañeros	3,26	2,73	1,65
15. quiero sacar buenas notas	4,78	0,46	0,68
16. deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas	4,60	1,10	1,05
17. no quiero suspender los exámenes finales	4,54	0,99	0,99
18. quiero realizar estudios superiores	4,12	1,94	1,39
19. tener en el futuro un trabajo	4,66	0,60	0,77
20. deseo alcanzar una buena posición social en el futuro	4,38	1,02	1,01

Se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio, con el fin de determinar qué variables latentes subyacen a las variables directamente observadas en el caso de alumnos ciegos o con deficiencia visual. Para ello, las respuestas de

los sujetos al cuestionario han sido sometidas a un análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y con el método de rotación Varimax. La prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significati-

va ($\chi^2 = 490,032$; *g.l.* = 190; $p < 0,001$), lo que viene a indicar la pertinencia de los análisis, es decir, que se puede aceptar la hipótesis de que la matriz de correlaciones no es nula.

La solución converge en siete iteraciones y surgen cinco factores. En la Tabla 2 se ofrece la matriz de componentes rotados y se expresan las saturaciones factoriales (para facilitar la interpretación se han suprimido las cargas inferiores a 0,30).

En el primer factor presentan las mayores saturaciones factoriales los ítems 10 («estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos»), 11 («estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí»), 12 («estudio porque no quiero que el profesor me tenga aversión o manía»), 13 («estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy») y 14 («estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis compañeros»). Este factor da cuenta del 17,83% de la varianza y presenta una consistencia interna $\alpha = 0,865$, y podría interpretarse como una meta orientada a obtener una adecuada consideración social por parte de profesores y amigos, por ello podemos denominarlo «meta de refuerzo social».

En el segundo factor, que da cuenta del 15,24% de la varianza, saturan con un mayor peso los elementos 2, 3, 5, 7 y 16 con expresiones como «estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado», «estudio porque deseo saber cosas nuevas», «estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos», «estudio porque me gusta emplear mi cabe-

za» y «estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas» que, en términos generales, expresan deseos de mejorar y de aprender, por lo que podríamos denominar a este factor «meta de aprendizaje».

El tercer factor está compuesto por los ítems 1 («estudio porque es interesante resolver problemas»), 4 («estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles») y 6 («estudio porque siento curiosidad»), que parecen estar vinculados a entender el aprendizaje como un reto, por lo que podríamos denominarlo «meta de superación de retos». Justifica un 13,84% de la varianza y tiene una consistencia interna $\alpha = 0,78$.

TABLA 2: Matriz factorial rotada con expresión de las saturaciones factoriales de los elementos en cada en cada uno de los factores (no se indican las cargas inferiores a 0,30). Factor I: Meta de refuerzo social; Factor II: Meta de aprendizaje; Factor III: Meta de superación de retos; Factor IV: Meta de logro, y Factor V: Meta instrumental de recompensa.

Elementos	Factores	I	II	III	IV	V
1. es interesante resolver problemas				0,875		
2. disfruto descubriendo cuánto he mejorado			0,723	0,308		
3. deseo saber cosas nuevas			0,901			
4. me gusta el desafío de los problemas difíciles	0,415		0,733			0,407
5. me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos			0,467	0,399		
6. siento curiosidad			0,343	0,683		0,365
7. me gusta emplear mi cabeza			0,574	0,494		
8. me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil			0,434	0,399		0,464
9. quiero ser elogiado (...) por mis padres y profesores	0,327					0,520
10. llamar la atención de mis amigos (que se fijen en mí)	0,847					
11. no quiero que mis compañeros se burlen de mí	0,773					
12. no quiero que el profesor me tenga aversión (o manía)	0,813					
13. quiero que los demás vean lo listo que soy	0,788			0,331		
14. me gusta sacar mejores notas que mis compañeros	0,763					
15. quiero sacar buenas notas						0,789
16. deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas			0,657		0,513	
17. no quiero suspender los exámenes finales					0,654	
18. quiero realizar estudios superiores					0,706	
19. tener en el futuro un trabajo						0,799
20. deseo alcanzar una buena posición social en el futuro		0,475			0,359	0,558

Los ítems 15, 17 y 18, que expresan ideas asociadas al rendimiento o al logro («estudio porque quiero sacar buenas notas», «estudio porque no quiero suspender los exámenes finales» y «estudio porque quiero realizar estudios superiores»), son los que mayor carga factorial presentan en el cuarto factor, que explica un 11,12% de la varianza y que muestra un $\alpha = 0,54$.

Por último, en el quinto factor, que justifica un 9,87% de la varianza, muestran los mayores pesos factoriales los ele-

mentos 8 («estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil»), 9 («estudio porque quiero ser elogiado (felicitado) por mis padres y profesores»), 19 («estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo») y 20 («estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro»), que se asocian con la idea de estudiar para obtener algo: alegría, elogios, trabajo o posición social. Por ello, podemos denominar a este factor «meta instrumental de recompensa». El coeficiente de consistencia interna es $\alpha = 0,69$.

TABLA 3: Estadísticos correspondientes al análisis de fiabilidad (consistencia interna) para el total de la escala. (*M* = Media para el total del factor si el ítem se suprime; *V* = Varianza para el total de la escala si el ítem se suprime; *r* = Coeficiente de correlación entre el ítem y el total de la escala; α = Coeficiente de consistencia interna si el ítem se suprime).

Ítems	<i>M</i>	<i>V</i>	<i>r</i>	α
1	71,40	145,71	0,470	0,819
2	71,52	148,25	0,370	0,824
3	70,82	152,64	0,317	0,826
4	71,80	133,26	0,725	0,803
5	71,12	144,39	0,480	0,818
6	71,46	149,52	0,340	0,825
7	71,50	141,32	0,587	0,813
8	71,08	144,93	0,483	0,818
9	71,00	143,84	0,514	0,817
10	72,62	145,75	0,336	0,826
11	72,08	137,83	0,489	0,818
12	72,64	144,85	0,346	0,826
13	72,02	139,98	0,465	0,819
14	71,80	143,51	0,375	0,824
15	70,28	154,57	0,358	0,826
16	70,46	152,82	0,276	0,827
17	70,52	152,70	0,301	0,826
18	70,94	152,09	0,204	0,832
19	70,40	157,43	0,158	0,830
20	70,68	148,14	0,486	0,819

Finalmente, cabe señalar que la consistencia interna para el total de la escala es aceptable ($\alpha = 0,83$). Los resultados del análisis de fiabilidad para el total de la escala se resumen en la Tabla 3.

De estos resultados se desprende que la estructura de variables latentes obtenidas difiere sustancialmente de la que se producía en otros trabajos que empleaban el mismo cuestionario (González et al., 2000; González et al., 2002; Hayamizu et al., 1989; Hayamizu y Weiner, 1991;

Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez et al., 1995; Valle et al., 2000), si bien con sujetos videntes. Quizás, el hecho de tener la vista mermada introduce diferencias a la hora de establecer motivos por los cuales se estudia.

Discusión

Como ha quedado expuesto al concluir el epígrafe introductorio, dos han sido los fines de este trabajo. Por una parte, se ha tratado de comprobar si, en situación educativa, las metas que persiguen los

alumnos con ceguera o deficiencia visual en situación educativa se ajustan a la tipología clásica de metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro. Por otro lado, hemos querido averiguar si la estructura de esas metas en los alumnos con ceguera o deficiencia visual se perfila como en el caso de los alumnos videntes.

A tenor de los resultados obtenidos podemos interpretar que ambos objetivos han sido alcanzados. Esto es así porque los resultados de nuestros análisis factoriales permiten trazar una tipología de metas presente en los alumnos con ceguera o deficiencia visual y, al mismo tiempo, comprobar que ese perfil o esa estructura de metas difiere de la obtenida en otros trabajos con alumnos videntes (Hayamizu et al., 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez et al., 1995; Valle et al., 2000; González et al., 2000; González et al., 2002).

Si, como hemos dicho, nuestra hipótesis de partida es que los alumnos con problemas visuales persiguen metas de refuerzo social, de logro y de aprendizaje, nuestros análisis indican que esos tres tipos de metas, en estos alumnos, se diversifican de tal modo que, aunque siguen estando presentes metas de refuerzo social, metas de aprendizaje y metas de logro, surgen por subdivisión de ellas, otras relacionadas con superación de retos o con la obtención de recompensas. Quizás, la variable latente meta de superación de retos, que evidencian nuestros análisis, se relaciona con un patrón de personalidad detectado en personas

invidentes por Cutsforth (1966), denominado patrón de compensación y que, con el ánimo de afianzar el autoconcepto, consiste en demostrar a los demás y a uno mismo que la inadecuación producida por la deficiencia visual no existe. También puede ocurrir que la meta relacionada con la superación de retos sea producto del modo diferente de aprender que tiene el alumnado con deficiencia visual. Téngase en cuenta que la carencia del canal visual implica realizar el proceso de aprendizaje por las vías auditiva y táctil-kinestésica, recurrir a recursos tiflotecnológicos, emplear estrategias de aprendizaje diferentes, por ejemplo, qué sentido tendría la técnica del subrayado, o, incluso realizar aprendizajes diferentes, valgan como ejemplos los aprendizajes referidos a las habilidades sociales o las habilidades de autonomía personal (Vallés, 1999). El hecho de aprender cosas diferentes y de forma diferente con el fin de superar las cortapisas que supone carecer de visión, trasladado al contexto académico, puede tener como consecuencia la aparición de metas en las que estudiar sea interpretado como un desafío y un medio se resolver problemas, es decir, de superar un reto más.

El hecho de que el estudiante acometa el estudio como un medio o un instrumento para obtener recompensas (querer tener en el futuro un buen trabajo o desear tener una buena posición social en el futuro), que subyace a la meta instrumental de recompensa derivada de este trabajo, es coherente con los resultados obtenidos por Navas, Hernández y Sampascual (2006), que emplean el mismo instrumento con estudiantes de se-

cundaria obligatoria, en las clases de Educación Física y que observan la existencia de metas de rendimiento orientado al futuro. Hay que considerar que el comportamiento vocacional de los estudiantes ciegos está mediatizado, entre otros factores, por el propio déficit visual, no tanto por algo característico o inherente al mismo sino, más bien, por la reacción social estereotipada ante la ceguera (Bagley, 1985; Pérez, Rivas y Rocabert, 1992) y ello puede conllevar un elevado interés por querer tener un buen trabajo o una buena posición social en el futuro, lo que les diferenciaría de los estudiantes videntes en los que la conducta vocacional no estaría sometida a las presiones mencionadas. También es cierto que, cuando se realizan análisis comparativos de las estructuras factoriales que presentan las metas, se observa que éstas se diversifican al aumentar el nivel educativo de los sujetos. Así, por ejemplo, Navas, González y Torregrosa (2002) encontraron los tres factores clásicos en estudiantes de primaria, cuatro factores en secundaria, cinco en bachillerato y hasta seis tipos de metas diferentes en estudiantes universitarios. Lo que no queda claro en el presente trabajo es si la obtención de más variables latentes, de las que usualmente se suelen obtener, es producto de la ceguera o deficiencia visual o, por el contrario, está determinada por las diferencias de edad y etapa educativa entre los sujetos que participaron en el mismo.

Señalemos, por último, que, además de la crítica que cabe hacer al tamaño muestral, que debería ser más amplio, a este trabajo se le pueden hacer las mis-

mas críticas que a cualquier otro que emplee las técnicas de autoinforme, toda vez que una cosa es lo que uno piensa, siente o desea y otra, muy diferente quizás, lo que quiere que los otros crean que él piensa, siente o desea.

En suma, a modo de conclusión, de este estudio se desprende que, aparte de las metas que suelen presentar los alumnos videntes, se han detectado otras dos (meta de superación de retos y meta instrumental de recompensa) que podrían vincularse a las características del desarrollo de las personas ciegas o con deficiencia visual. Si bien este último extremo habría que analizarlo y contrastarlo con métodos más adecuados (tales como el análisis confirmatorio).

Dirección de los autores: Leandro Navas Martínez, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Apartado 99. 03080. Alicante. Correo electrónico: Leandro.Navas@ua.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.V.2007

Bibliografía

- ALBERTE, J. R. (1991) Deficiencias visuales, en MAYOR, J. (dir.) *Manual de Educación Especial* (Madrid, Anaya) pp. 303-326.
- ALONSO, J. (1995) *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención* (Madrid, Síntesis).
- ALONSO, J. (2005) Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA, *Psicothema*, 17:3, pp. 404-411.
- AMES, C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84:3, pp. 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation process, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- BAGLEY, M. (1985) Service providers assesment of the career development needs of blind and visually impaired students and rehabilitation clients and the resources available to meet those needs, *Journal of visual impairment and blindness*, 79, pp. 434-443.
- BATEMAN, B. (1967) Visually Handicapped Children, en HARING, N. C. y SCHIEFELBUSCH, R. L. (eds.) *Methods in Special Education* (Nueva York, McGraw-Hill).
- BROPHY, J. (2005) Goals theorists should move on from performance goals, *Educational Psychologist*, 40:3, pp. 167-176.
- BUENO, M. y TORO, S. (1991) Deficiente visual y acción educativa, en BAUTISTA, R. (coord.) *Necesidades educativas especiales. Manual teórico práctico* (Málaga, Aljibe) pp. 435-463.
- CARROLL, A. (1961) *Blindness* (Boston, Little Brown).
- CASTEJÓN, J. L. (2001) *Introducción a la psicología de la instrucción* (Alicante, ECU).
- COVINGTON, M. V. (2000) Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review, *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 171-200.
- CRUICKSHANK, W. M. (1986) *Disputable decisions in special education* (Ann Arbor, University of Michigan Press).
- CUTSFORTH, T. D. (1966) Personality and social adjustment among the blind, *American Foundation for the Blind Research Bulletin*, 12, pp. 53-67.
- DE LA FUENTE, J. (2002) Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta, *Escritos de Psicología*, 6, pp. 72-84.
- DWECK, C. S. (1986) Motivational processes affecting learning, *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- ELLIOT, A. J. y HARACKIEWICZ, J. M. (1996) Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 461-475.
- ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1988) Goals: an approach to motivation and achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80:3, pp. 218-232.
- FOULKE, E. (1972) The personality of Blind: a non-valid concepts, *New Outlook for the Blind*, 66, pp. 33-37.
- GIOTA, J. (2006) Why am I in school? Relationships between adolescents' goal orientation, academic achievement and self-evaluation, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:4, pp. 441-461.
- GONZÁLEZ, C.; NAVAS, L. y TORREGROSA, G. (2000) Las metas en situación de aprendizaje: Un análisis en Primaria y Secundaria Obligatoria, en MARCHENA, E. y ALCALDE, C. (coord.) *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Vol. II* (Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz) pp. 744-748.
- GONZÁLEZ, C.; TORREGROSA, G. y NAVAS, L. (2002) Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13:1, pp. 69-87.
- GRANT, H. y DWECK, C. (2003) Clarifying achievement goals and their impact, *Journal of Personality an Social Psychology*, 85, pp. 541-543.
- HAYAMIZU, T.; ITO, A. y YOHIAZAKI, K. (1989) Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies, *Japanese Research*, 31, pp. 179-189.
- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991) A test of Dweck model of achievement goals are related to perceptions of ability, *Journal of Experimental Education*, 59, pp. 226-234.
- KELLY, R. R. (1987) Computers and sensory impaired individuals, en LINDSEY, J. D. (ed.) *Computers and exceptional individuals* (Englewood Cliffs, Merrill/Prentice Hall) pp. 125-146.

- MEYER, D. K. y TURNER, J. C. (2006) Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts, *Educational Psychology Review*, 18:4, pp. 377-390.
- MOLDEN, D. C. y DWECK, C. S. (2000) Meaning and motivation, en SANSONE, C. y HARACKIEWICZ, J. M. (eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation and performance* (Londres, Academic Press).
- NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (2002) Deficiencia visual, en CASTEJÓN, J. L. y NAVAS, L. (eds.) *Unas bases psicológicas de la educación especial* (Alicante, ECU) pp. 191-214.
- NAVAS, L.; GONZÁLEZ, C. y TORREGROSA, G. (2002) Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55:4, pp. 553-564.
- NAVAS, L.; HERNÁNDEZ, A. y SAMPASCUAL, G. (2006) Las metas de los adolescentes en clase de Educación Física: ¿Académicas o deportivas?, en BACAICOA, F.; URIARTE, J. D. y AMEZ, A. (eds.) *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (Bilbao, Psicoex) pp. 171-180.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico* (Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo).
- NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; GARCÍA, M. S.; GONZÁLEZ-PUMARIAGA, S. y GARCÍA, S. I. (1995) Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11:7, pp. 219-242.
- OCHAÍTA, E.; ROSA, A.; HUERTAS, J. A.; FERNÁNDEZ, E.; ASENSIO, M.; POZO, J. I. y MARTÍNEZ, C. (1988) *Aspectos cognitivos del desarrollo cognitivo de los ciegos II: desarrollo cognitivo, lectura Braille y procesamiento de la información táctil* (Madrid, CIDE).
- PÉREZ, M. C.; RIVAS, F. y ROCABERT, E. (1992) Sistema de asesoramiento vocacional para ciegos: SAVC, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45: 4, pp. 461-467.
- PINTRICH, P. R. (1999) Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change, en SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU, S. y CARRETERO, M. (eds.) *New perspectives on Change Conceptual* (Amsterdam, Pergamon) pp. 33-50.
- PINTRICH, P. R. (2000) The role of goal orientation in self-regulated learning, en BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R. y ZEIDNER, M. (eds.) *The handbook of self-regulation* (San Diego, Academic Press) pp. 451-502.
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. H. (2006) *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (Madrid, Pearson).
- POZO, J. A.; CARRETERO, M.; ROSA, A. y OCHAÍTA, E. (1985) El desarrollo del pensamiento formal en los adolescentes invidentes: datos para una polémica, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 40:3, pp. 369-394.
- RIVAS, F. (1997) *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la situación educativa* (Barcelona, Ariel).
- ROSA, A.; HUERTAS, J. A. y BLANCO, F. (1993) Psicología de la ceguera y psicología general, en ROSA, A. y OCHAÍTA, E. (comps.) *Psicología de la ceguera* (Madrid, Alianza) pp. 319-361.
- RUIZ, C. (1994) Dificultades en la visión, en MOLINA, S. (dir.) *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (Alcoy, Marfil) pp. 271-289.
- SKAALVIK, E. M. (1993) Ego-involvement and self-protection among show learners: Four case studies, *Scandinavian Journal of Education Research*, 37, pp. 305-315.
- TOOD, J. H. (1986) Resources, media, and technology, en SCHOLL, G. T. (ed.) *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice* (Nueva York, American Foundation for the Blind) pp. 285-296.
- URDAN, T. C. (1997) Examining the relations among early adolescent students goals and friends' orientation toward effort and achievement in school, *Temporary Educational Psychology*, 22:2, pp. 165-191.
- URDAN, T. C. y MAERH, M. L. (1995) Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals, *Review of Educational Research*, 65:3, pp. 213-243.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (2003) Multiple goals, motivation and academic learning, *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 71-87.
- VALLE, A.; CABANACH, R. G.; RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (2006) Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio, *Psicothema*, 18:2, pp. 165-170.

VALLE, A.; GONZÁLEZ, R.; NÚÑEZ, J. C.; SUÁREZ, J. M.; PIÑEIRO, I. y RODRIGUEZ, S. (2000) Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12:3, pp. 368-375.

VALLÉS, A. (1999) Las necesidades educativas especiales de los alumnos ciegos y deficientes visuales e intervención psicopedagógica, en VILLALBA, M. R. (dir.) *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Vol. I (Madrid, Organización Nacional de Ciegos Españoles – Dirección de Educación) pp. 291-360.

VERDUGO, M. A. y CABALLO, C. (1995) Habilidades sociales en personas con deficiencia visual, en VERDUGO, M. A. (ed.) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (Madrid, Siglo XXI) pp. 457-513.

WENTZEL, K. R. (1996) Motivation in context: Social relationships and achievement in middle school, en JUVONEN, J. y WENTZEL, K. R. (eds.) *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (Nueva York, Cambridge University Press) pp. 226-247.

WENTZEL, K. R. (1998) Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers, *Journal of Educational Psychology*, 90:2, pp. 202-209.

WENTZEL, K. R. (1999) Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school, *Journal of Educational Psychology*, 91:1, pp. 76-97.

WENTZEL, K. R. (2000) What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 105-115.

WENTZEL, K. R. y WIGFIELD, A. (1998) Academic and social motivational influences on students academic performance, *Educational Psychology Review*, 10, pp. 155-175.

WOLTERS, C. (2004) Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 236-250.

ZIMMERMAN, B. J. y KINTASAS, A. (1997) Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcomes goals, *Journal of Educational Psychology*, 89:1, pp. 29-36.

Resumen:

Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual

A partir de la teoría de metas académicas, se comprueba si las metas del alumnado con deficiencia visual se ajustan a la tipología de metas de aprendizaje, de refuerzo social y de logro obtenidas en otros trabajos (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; González, Torregrosa y Navas, 2002). Participan 50 alumnos afiliados a la ONCE, con entre 8 y 27 años, que responden al cuestionario de metas de Hayamizu, Hito y Yohiazaki (1989). Los análisis factoriales indican que, en estos alumnos, las metas se diversifican y surgen otras relacionadas con superación de retos o con obtención de recompensas.

Descriptor: Metas de aprendizaje, metas de refuerzo social, metas de logro, motivación, orientación de meta.

Summary:

Academic goals of blind or visually impaired students

Based on the theory of academic goals, the performance of visually impaired students is checked and compared to the typology of goals (learning goals, social reinforcement goals and performance goals) obtained in other studies (Hayamizu and Weiner, 1991; Núñez and González-Pienda, 1994; González, Torregrosa and Navas, 2002). The participants are 50 students members of the ONCE (Spanish Organization for the Blind), between 8 and 27 years old, who answer the questionnaire on goals prepared by Hayamizu, Hito and

Yohiazaki (1989). The factorial analyses show that goals vary in these students and new ones emerge in relation with the overcoming of challenges or obtaining rewards.

Key Words: Learning goals, social reinforcement goals, performance goals, motivation, goal orientation.