

¿Por qué motivos se esfuerzan los estudiantes en Educación Primaria? Un estudio de la orientación motivacional por curso y sexo

Héctor GALINDO-DOMÍNGUEZ

Universidad de Deusto (España)

Maitane PEGALAJAR-MÉNDEZ

Universidad del País Vasco (España)

Resumen

En el presente estudio se ha tratado de conocer cuáles son los motivos que tienen los estudiantes para esforzarse en el proceso de aprendizaje a través de la teoría de metas académicas en función del curso y el sexo. En esta línea, tomaron parte 1059 estudiantes (539 chicas y 520 chicos) de 4º, 5º o 6º de Educación Primaria, quienes rellenaron el Cuestionario de Metas Académicas (García et al., 1998). Los resultados apuntan a que existía una correlación significativa de intensidad leve-moderada entre las diferentes metas. De igual modo, los chicos presentaron puntuaciones significativamente superiores a las chicas en las metas de valoración social, y las chicas significativamente mayores a los chicos en las metas de aprendizaje. Respecto al curso, también se apreció como tanto las metas de aprendizaje como las metas de valoración social disminuían con el paso de los cursos. Estos resultados concuerdan casi en su totalidad con investigaciones desarrolladas en otro tipo de población.

Abstract

The purpose of the current research study has been to know which are the reasons students have to strive in the learning process through the goal theory, analysing course and sex differences. In this line, 1059 students (539 girls and 520 boys) of 4th, 5th and 6th grade of Primary Education took part filling out the Academic Goals Questionnaire (García et al., 1998). The results suggest that there was a significant correlation of mild-moderate intensity between the different goals. Likewise, the boys showed significantly higher scores than girls in social assessment goals and the girls significantly higher than the boys in learning goals. With regard to the course, it was also noticed that learning goals and social assessment goals decreased with the passage of time. These findings agree almost entirely with investigations developed in another type of population.

Uno de los interrogantes, tal vez más importantes, que se ha planteado en el ámbito de la psicología escolar es el de dar a conocer los motivos por los que nos interesa aprender y desarrollar nuevos conocimientos y habilidades. En cualquier entorno educativo es medianamente fácil percatarse de que no todo el alumnado está interesado en aprender por los mismos motivos; o, en

otras palabras, no todos trabajan para alcanzar las mismas metas (García, González-Pienda, Núñez *et al.*, 1998).

Para tratar de dar respuesta a por qué los y las estudiantes se aproximan y se involucran en una situación académica específica comenzó a desarrollarse una de las teorías más importantes en el estudio de la motivación escolar: la Teoría de Orientación a la Meta (Patrick, Anderman, Ryan *et al.*, 2001).

Dirección del primer autor: Facultad de Psicología y Educación. Avenida de las Universidades, 24. 48007 Bilbao. *Correo electrónico:* hector.galindo@opendeusto.es

Recibido: febrero de 2019. *Aceptado:* septiembre de 2019.

La orientación a la meta podría considerarse como un modelo integrado de creencias, atribuciones y sentimientos que dirige las intenciones conductuales (González Cabanach, Valle Arias, Núñez Pérez y González-Pienda, 1996) y a su vez constituido por diversos modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades que se plantean (Ames, 1992; González Cabanach *et al.*, 1996).

Dentro de los grupos de investigadores han sido a lo largo de los años varios los modelos propuestos para esta teoría (Matos-Fernández y Lens, 2006), principalmente, difiriendo una de otra en la definición de metas, el nombre de cada constructo y en el número de metas propuestas (Linnerbrink y Pintrich, 2000). No obstante, la mayor parte de investigaciones sustenta la idea de la existencia de dos grandes tipos de metas: Las metas orientadas al aprendizaje o al dominio, y las metas orientadas al rendimiento (García *et al.*, 1998; Ross, Shannon, Salisbury-Glennon y Guarino, 2002).

Por una parte, cuando las y los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, estos están preocupados por incrementar la comprensión del material, por enriquecer su conocimiento y por desarrollar nuevas habilidades a través del esfuerzo personal (Covington, 2000; Matos-Fernández y Lens, 2006; Pintrich, 2000; Ross, Blackburn y Forbes, 2005), por lo que hablamos de una meta puramente intrínseca y personal que el estudiante tiene de la tarea (Maehr y Midgley, 1996; Matos-Fernández y Lens, 2006) cuya evaluación se basa en los estándares propios del estudiante (Matos-Fernández y Lens, 2006). Este tipo de estudiantes, ante las adversidades son más propensos a buscar ayuda o a persistir en el esfuerzo, a través de la autorregulación, impulsados por la creencia de que el esfuerzo valdrá la pena con el paso del tiempo (Ames, 1992; Dweck y Legget, 1998; Brophy, 2005; Kohler Herrera y Reyes Bossio, 2010; Pintrich y De Groot, 1990).

Por otra parte, cuando el alumnado persigue metas de rendimiento, buscan obtener sentencias favorables de los demás, así como evitar juicios negativos de la tarea realizada (Covington, 2000; Maehr y Midgley, 1996; Matos-Fernández y Lens, 2006). Este grupo se caracteriza por mostrar un desempeño mayor al resto y evidenciar de esta manera su capacidad, obteniendo el reconocimiento público de su tarea (Ross *et al.*, 2002; Maehr y Midgley, 1996; Matos-Fernández y Lens, 2006). Este tipo de estudiantes, al tratar de obtener una recompensa deseada, no se centra tanto en buscar y desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, sino que tienden más a buscar estrategias que les aseguren un resultado positivo concreto (por ejemplo, aprobar el examen) con el menor esfuerzo posible (García *et al.*, 1998). Es de destacar que frecuentemente, los y las estudiantes motivados por este tipo de metas prefieren recibir un juicio favorable sobre una tarea relativamente fácil a correr el riesgo de obtener un juicio desfavorable ante una tarea más compleja y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993).

Tal y como comentan Kohler Herrera y Reyes Bossio (2010), aunque la mayoría de modelos de orientación a la

meta hayan propuesto, de forma general, los dos tipos ya descritos, investigaciones más recientes sustentan la idea de dividir las metas de rendimiento en dos, proponiendo por lo tanto un modelo de orientación a la meta trifactorial. En este sentido, en una serie de estudios (por ejemplo, Elliot y Harackiewicz, 1996; Long, Monoi, Harper, *et al.*, 2007; Middleton y Midgley, 1997; Pintrich y Schunk, 2002, entre otros) se comenzó a distinguir la orientación de metas de rendimiento, en dos nuevas metas: las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación del rendimiento. Mientras que los estudiantes que se orientan a metas de aproximación al rendimiento se sienten motivados por superar a los demás y buscan sentencias favorables de competencia, los estudiantes que se orientan más hacia las metas de evitación al rendimiento prefieren evitar juicios desfavorables de competencia y, por ende, podrían evitar las tareas de aprendizaje (Kohler Herrera y Reyes Bossio, 2010).

En los inicios de esta teoría, se sugería que las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento eran excluyentes una de la otra y que, además, generaban efectos opuestos sobre el aprendizaje (Kohler Herrera y Reyes Bossio, 2010). Sin embargo, la idea más actual es la de pensar que las metas de rendimiento pueden ser capaces de generar efectos positivos en las metas de aprendizaje (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; González Cabanach *et al.*, 1996; Ross *et al.*, 2002).

Todos los tipos de metas comentadas hasta el momento están presentes de algún u otro modo en todo el alumnado haciendo que lo que varíe sea la intensidad con la que cada meta influye en lo académico (Heyman y Dweck, 1992; Meece, 1994; Seifert, 1995). Esta conclusión ha sido el resultado de realizar diversos análisis de correlaciones que constataron la existencia de una correlación positiva entre las metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Ross *et al.*, 2002), aunque su fuerza de correlación oscile entre baja a moderada (Middleton y Midgley, 1997).

En referencia al paso de los años, diversos estudios citados en Ross *et al.* (2002) sostienen la idea de que los y las estudiantes de menor edad tienden a adoptar metas de aprendizaje con mayor intensidad que los estudiantes de mayor edad, quienes tienden a adoptar metas de rendimiento. Aunque en torno a esta idea, la hipótesis ha sido rebatida en diversas ocasiones, mostrando resultados poco concluyentes (por ejemplo, Elliot y Church, 1997; Midgley y Urdan, 2001; Ross *et al.*, 2002; Skaalvik, 1997).

Por otra parte, en relación al sexo, los resultados al respecto son bastante variados, pero complementarios entre sí. Tras la revisión de Long *et al.* (2007), se observó que mientras que algunos estudios (por ejemplo, Meece y Miller, 2001 o Middleton y Midgley, 1997) únicamente reportaban que existían diferencias en las metas de evitación al rendimiento siendo los chicos los que eran más propensos a tener este tipo de orientación que las chicas, otros estudios (por ejemplo, Anderman y Midgley, 1997; Nuñez, González-Pienda, García *et al.*, 1998 o Pajares, Britner y Valiente, 2000) únicamente

proporcionaron evidencias de diferencias en las metas de aprendizaje, siendo las mujeres las que más propensas eran de manifestar este tipo de orientación motivacional. Asimismo, trabajos como el de Delgado, Inglés, García-Fernández *et al.*, (2010), constataron que se daba una mezcla de ambas ideas: por una parte, los chicos presentaron mayor puntuación en las metas de refuerzo social, mientras que las chicas presentaron mayor puntuación en las metas académicas y de logro. Cabe señalar que en todos los casos el tamaño del efecto fue pequeño.

Estos resultados servirían de base para apoyar la idea de que mientras que los chicos presentaban orientaciones motivacionales de origen más extrínsecos, las chicas parecen tener una orientación hacia el aprendizaje más intrínseco, relacionado con el interés y el esfuerzo de la tarea (De la Fuente, 2002).

Relacionado con esta idea, Cerezo Rusillo y Casanova Arias (2004) constataron que mientras los chicos manifestaban patrones atribucionales más externos ante el fracaso, las chicas tendían más a responsabilizarse en mayor medida de los malos resultados académicos, apuntan a una falta de esfuerzo o habilidad personal, siendo ambos factores internos.

En el panorama adolescente español, una de las mayores aportaciones a la teoría de orientación a la meta es el estudio de García *et al.* (1998), quienes presentan un instrumento que permite incidir en conocer más cercanamente el patrón motivacional del alumnado y en base a los resultados, permitir reconducirlo hacia metas de aprendizaje (García *et al.*, 1998). La estructura factorial desprendía tres factores: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa.

Por una parte, tal y como se ha comentado anteriormente, las metas de aprendizaje proveen información sobre si los y las estudiantes están orientadas más hacia el proceso con el que llevan a cabo el aprendizaje o más hacia el resultado final (Valdez-García, López Cabrera y Olivares Olivares, 2017). Aquel alumnado con un patrón adaptativo persigue buscar el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos (metas de aprendizaje), mientras que el que presenta un patrón motivacional desadaptativo está orientado hacia metas de ejecución o rendimiento, tratando de obtener exclusivamente un buen rendimiento, centrándose en el producto final y no en el proceso de aprendizaje (García *et al.*, 1998).

Seguidamente, las metas de valoración social, a pesar de no guardar relación con el aprendizaje y el logro académico, son de especial importancia debido a que se basan en la experiencia emocional que viven los y las estudiantes ante las reacciones de personas significativas para estos (familia, docentes, iguales, etc.) ante su propia actuación. Lo óptimo para satisfacer este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de la conducta académica (González Cabanach *et al.*, 1996, pág. 49).

Finalmente, las metas de recompensa hacen relación a la consecución de premios o recompensas, así como la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u

objetos valorados por el sujeto en el proceso de aprendizaje (González Cabanach *et al.*, 1996).

Las tres dimensiones estudiadas e investigadas por García *et al.* (1998) y las dimensiones analizadas y más aceptadas en el entorno investigador no son excluyentes, sino que más bien se complementan. De este modo, por una parte, en ambos casos perciben la existencia de metas de aprendizaje y por otra parte, mientras el entorno investigador concibe la existencia de metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación al rendimiento, García *et al.* (1998) las denomina a ambas metas de valoración social. En este sentido nos encontramos en el instrumento tanto ítems pertenecientes a las metas de aproximación al rendimiento (por ejemplo, “Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos” o “Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy”) como a las metas de evitación al rendimiento (por ejemplo, “Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí” o “Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga manía”). Finalmente, las metas de recompensa son entendidas como la motivación que presentan los alumnos y alumnas para aprender con el objetivo de conseguir un logro (por ejemplo, “Yo estudio porque quiero obtener buenas notas”).

La intensidad con la que se manifiesta cada una de estas metas académicas viene condicionada por una serie de variables tanto personales como sociales. De la Fuente (2004) destaca entre las más significativas la concepción que tengan los alumnos sobre qué es y cómo se desarrolla la inteligencia (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Valle, González Cabanach, Gómez Taibo *et al.*, 1998), la personalidad (Covington, 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer *et al.*, 2000) y/o la condición de riesgo social (Carroll, Baglioni, Houghton y Bramston, 1999).

Este campo de estudio, como son las metas académicas, ha cobrado especial interés en la literatura motivacional (Urda, 2004). No obstante, es de destacar que gran parte de estos estudios muestran limitaciones de muestras poco representativas (Delgado *et al.*, 2010) y la necesidad de investigación más profunda de diversas variables biológicas como el sexo y la edad (Cerezo Rusillo y Casanova Arias, 2004; Delgado *et al.*, 2010; Meece, Glienke y Burg, 2006; Pintrich y Schunk, 2002) en la etapa de educación primaria y en el ámbito español. Es por este motivo que a través del presente trabajo se tratará de conocer la correlación de las diferentes metas académicas y de conocer las diferencias de sexo y curso en estudiantes de educación primaria.

Método

Muestra

La muestra completa del estudio estuvo conformada por 1059 estudiantes (539 chicas y 520 chicos), provenientes de un total de 18 centros educativos de diferentes comunidades

autónomas de España: Cantabria, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Aragón, País Vasco, Comunidad de Murcia y Canarias. 135 estudiantes eran de 4º curso, 310 de 5º y 614 de 6º de Educación Primaria. La media de edad en el momento del estudio era de 10'45 ($DT=0'709$).

Se decidió no dar oportunidad de participar a cursos inferiores a 4º curso debido a que podría ponerse en riesgo la fiabilidad de los datos obtenidos, debido a que el instrumento original fue validado exclusivamente en alumnado del último ciclo de Educación Primaria, así como toda la Educación Secundaria Obligatoria.

Instrumento

Para medir la orientación motivacional de los y las estudiantes se empleó el Cuestionario de Metas Académicas de García *et al.* (1998).

Este instrumento, compuesto por 20 ítems medidos en escala tipo Likert de cinco puntos, indica que su estructura factorial está compuesto por tres dimensiones analizadas en el marco teórico de este estudio: metas de aprendizaje, metas de valoración social y metas de recompensa.

Procedimiento

Tras obtener los permisos pertinentes de equipo directivo, docentes y familias de cada estudiante en cada centro para poder realizar el presente trabajo, se obtuvieron los datos de los participantes vía online. Para realizar todos los análisis se ha empleado el paquete estadístico SPSS (versión 24).

Resultados

Análisis preliminares

Antes de comenzar a dar respuesta a los interrogantes que plantea el estudio se comenzó eliminando los casos atípicos para las tres dimensiones estudiadas.

De seguido, se realizó un AFE para comprobar si los ítems originales a la escala se agrupaban en los tres factores iniciales planteados. La medida de adecuación muestral de KMO (0'875) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 7645'42$; $gl = 190$; $p = 0'000$) indicaron la posibilidad de efectuar este análisis.

Tabla 1. Estructura factorial rotada del Cuestionario de Metas Académicas (F1: Metas académicas, F2: Metas de valoración social, F3: Metas de recompensa).

Ítems: Yo estudio porque...	F1	F2	F3
...para mí es interesante resolver problemas/tareas.	.763		
... me gusta ver cómo voy avanzando	.706		
... me gusta conocer nuevas cosas	.755		
... me gusta superar el reto que plantean los problemas/tareas difíciles	.706		
...me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso	.558		
... me gusta aprender cosas nuevas	.768		
... me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	.696		
... me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles	.643		
... quiero ser alabado por y padres y profesores		.685	
... quiero ser valorado por mis amigos		.759	
... no quiero que mis compañeros se burlen de mí		.725	
... no quiero que ningún profesor me tenga manía		.717	
... quiero que la gente vea lo inteligente que soy		.769	
... deseo obtener mejores notas que mis compañeros		.748	
... quiero obtener buenas notas			.733
... quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas			.772
... no quiero fracasar en los exámenes finales		.313	.608
... quiero terminar bien mis estudios			.733
... quiero conseguir un buen trabajo en el futuro			.637
... quiero ser una persona importante en el futuro		.426	.344
	λ	26.01 %	17.16 %
	λ_T		52.45%

El AFE se efectuó a través del método de componentes principales, utilizando como criterio de selección el criterio de la raíz latente (autovalores mayores a 1) y empleando el método Varimax como método de rotación de la solución.

Los resultados a este AFE, mostrados en la tabla 1, confirman la estructura factorial de tres dimensiones del cuestionario original. Estas tres dimensiones explican el 52'45% de la varianza; casi la misma que el cuestionario original con un 56'6% (García *et al.*, 1998).

Posteriormente, se comprobaron los requisitos para pruebas paramétricas de normalidad, a través del estudio de la curtosis y la asimetría, y la homogeneidad de varianza, a través del estadístico de Levene. Los resultados mostraron que las variables poseían una distribución normal al tener todos los valores de asimetría y curtosis comprendidos entre ± 2 (George y Mallery, 2010; Trochim y Donnelly, 2006; Field, 2009; Gravetter y Wallnau, 2014). En referencia al test de Levene, todos los análisis tuvieron significancia superior a .05, por lo que asumimos que existe homogeneidad de varianza.

Finalmente, se estudió la consistencia interna del instrumento empleado, obteniendo resultados favorables. El valor general de la escala fue de $\alpha = 0'812$, mientras que los valores para las dimensiones de metas académicas, metas de valoración social y metas de recompensa fueron de $\alpha = 0'859$, $\alpha = 0'838$ y $\alpha = 0'735$, respectivamente.

Análisis de correlaciones

Esta subsección presenta el análisis de los resultados vinculados a la correlación existente entre las diferentes dimensiones del cuestionario de metas académicas. Tomando como base este análisis, se pretende conocer si las correlaciones entre estas dimensiones son significativas, hecho que apoyaría la idea de que la orientación motivacional hacia el aprendizaje del alumnado de educación primaria sería multifactorial y no única.

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones estudiadas (n = 1059. ** $p < 0'01$; *** $p < 0'000$).

	MS: Metas académicas	MVS: Metas de valoración social	MR: Metas de recompensa
MA	1	.093**	.344***
MVS	-	1	.367***
MR	-	-	1

Tabla 3. Prueba T entre sexos (n = 1059).

Metas	Chicos		Chicas		t	Sig.	d
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT			
Académicas	4.032	.683	4.118	.680	-2.047	.041	-.12
De valoración social	2.949	1.117	2.598	1.095	5.151	.000	.31
De recompensa	4.544	.525	4.520	.569	.717	.473	-

Para este propósito se realizó un análisis correlacional a través del estadístico r de Pearson, con los resultados que aparecen en la tabla 2.

De estos resultados, se observa que todos los tipos de metas correlacionan positiva y significativamente entre sí. Se destaca la correlación de intensidad entre débil y moderada de las metas académicas con las metas de recompensa ($r = 0'344$; $p < 0'000$) y de las metas de valoración social con las metas de recompensa ($r = 0'367$; $p < 0'000$), en contraposición a la correlación menor, si bien estadísticamente significativa, entre las metas académicas y las metas de valoración social ($r = 0'093$; $p = 0'003$).

Diferencias de sexo

En esta subsección se presentan los resultados obtenidos de realizar un análisis de comparación de medias entre sexos.

Este análisis ayudaría a conocer si los estudiantes chicos presentan diferente tipo de orientación motivacional a sus coetáneos chicas.

Tal y como queda recogido en la tabla 3, se puede apreciar que, respecto a las metas de recompensa, ambos sexos poseen valores muy similares y estadísticamente no significativos. Sin embargo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las metas académicas y en las metas de valoración social.

El valor d de Cohen negativo implica un tamaño del efecto favorable del grupo 2 (femenino) sobre el grupo 1 (masculino).

En referencia a las metas académicas, observamos que las chicas ($\bar{x} = 4'118$; $DT = 0'680$) obtuvieron valores superiores a sus coetáneos chicos ($\bar{x} = 4'032$; $DT = 0'683$). Estas diferencias entre ambos grupos fueron, sin embargo, bastante pequeñas ($d = -0'12$) (Cohen, 1988). Por otra parte, en las metas de valoración social, ocurrió al contrario que en el caso anterior: los chicos ($\bar{x} = 2'949$; $DT = 1'117$) obtuvieron valores considerablemente superiores a las chicas ($\bar{x} = 2'598$; $DT = 1'095$), siendo el tamaño del efecto de estas diferencias entre pequeñas y medianas ($d = 0'31$) (Cohen, 1988).

Diferencias por curso

En último lugar, se analizaron las diferencias existentes entre los cursos estudiados en educación primaria a través de una ANOVA de un factor.

Tabla 4. ANOVA entre los cursos estudiados (n = 1059).

Meta	4° de Ed. Primar.		5° de Ed. Primar.		6° de Ed. Primar.		Signif.	Post-Hoc Scheffe	η^2
	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT	\bar{x}	DT			
Académicas	4.190	.569	4.137	.668	4.020	.707	.005	(4°-6°) (5°-6°)	.010
De valoración social	3.426	1.089	2.871	1.087	2.578	1.082	.000	(4°-5°) (4°-6°) (5°-6°)	.063
De recompensa	4.539	.507	4.519	.563	4.537	.549	.885	-	-

Este análisis, ayudaría a conocer si realmente la orientación motivacional se mantiene estable con el paso de los cursos, o si, por el contrario, a medida que el curso avanza y, por ende, la edad, la orientación para aprender de los y las estudiantes de educación primaria también varía.

Los resultados, mostrados en la tabla 4, apuntan a que mientras no se hallaron diferencias significativas en las metas de recompensa ($p = 0,885$), sí que se hallaron diferencias significativas en la orientación motivacional de las metas académicas y las metas de valoración social con el paso de los cursos.

Más concretamente, se aprecia como con el paso de los cursos, la orientación motivacional hacia metas de aprendizaje tiende a disminuir lentamente, pero significativamente ($p = 0,005$; $\eta^2 = 0,010$) al igual que ocurre con las metas de valoración social, que también disminuyen, aunque estas con una intensidad más fuerte que las anteriores ($p = 0,000$; $\eta^2 = 0,063$).

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo conocer la relación entre los diferentes tipos de metas académicas que persigue el alumnado de Educación Primaria, además de conocer las diferencias existentes por sexo y curso. El propósito de este trabajo era investigar si los hallazgos encontrados en otros estudios con muestras dispares, alejadas de la educación básica podían ser igualmente de aplicables al tipo de muestra con el que se ha realizado el trabajo. De este modo, la teoría de orientación a la meta podría ser utilizada como referente en aras de estudiar la motivación académica de los y las estudiantes.

Los hallazgos obtenidos en el presente trabajo sobre la correlación entre las diversas metas académicas apuntan a que existe una correlación positiva entre las tres diferentes metas estudiadas. De igual modo, cabe recalcar que la fuerza de correlación entre las diferentes metas oscila entre baja y moderada, resultados análogos a otros trabajos como los de Middleton y Midgley (1997). Los resultados obtenidos indican que la orientación motivacional hacia el aprendizaje no se da exclusivamente por la presencia de una única meta y eliminando el resto, sino que, por el contrario, varía la intensidad con la que se manifiesta cada una de ellas. Esta idea es soportada por otra serie de estudios como el de Heyman y Dweck (1992), Meece (1994), Ross *et al.* (2002) o Seifert (1995), entre otros.

Referente al sexo, los resultados obtenidos sustentan la idea de que mientras los chicos tienden más a presentar una orientación motivacional más centrada en la valoración social, las chicas tienden a presentar puntuaciones mayores en perfiles orientacionales más relacionados con las metas académicas.

Estos resultados van acorde a las conclusiones sacadas en otro tipo de muestras que sustentan la idea de que las chicas se muestran más favorables por desarrollar su capacidad y destacar en el rendimiento académico, mientras que los chicos se centran más la realización actividades que les otorguen prestigio social (Sanz-de-Acedo Lizarraga, Ugarte y Lumbreras Bea, 2003). En palabras de Castillo, Balaguer y Duda (2003), este hecho podría estar ocurriendo debido a que los chicos aprenden a compararse con los demás para validar su competencia con la intención de ganar a toda costa, mientras que las chicas suelen compararse con ellas mismas con la intención de realizar la tarea de manera más óptima. Cabe destacar en el caso de los chicos, que un tipo de perfil motivacional basado en la obtención de juicios de aprobación y evitación del rechazo familiar y docente puede generar, indirectamente, una mayor probabilidad de alcanzar un bajo rendimiento académico (Covington, 2000), por lo que este hecho debería tenerse en cuenta en la praxis educativa en el momento de desarrollar estrategias de intervención que traten de rebajar este patrón motivacional desadaptativo (Martín, 2004).

Por otra parte, sobre el curso escolar, los datos obtenidos nos muestran como no solo hay diferencias a nivel de sexo, ya que, a medida de aumentar el curso escolar, las metas de carácter académico van disminuyendo lenta y progresivamente, mientras que las metas de valoración social disminuyen de manera intensa a medida que aumenta la edad del alumnado.

Esta tesis ha sido contrastada por otros estudios, como el de Wigfield y Wagner (2005), con el que se constató que en la transición de primaria a secundaria ocurre un descenso importante de la motivación hacia el aprendizaje y el estudio. Asimismo, la literatura científica de diferentes países como Canadá (Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998), China (Mok, Fan y Pang, 2007) o España (Sanz de Acedo *et al.*, 2003) sostiene la idea de que las metas de aprendizaje suelen ser más favorables en educación primaria y progresivamente van disminuyendo hasta llegar a los últimos cursos de la etapa de educación secundaria, siendo realmente impactante el cambio de primaria a secundaria. Este fenómeno podría

estar originado por el aumento de las dificultades de las tareas escolares y por la disminución de la percepción de competencia del estudiante. Además, la necesidad de un refuerzo positivo por parte de la familia o el docente, tan característica en educación infantil, disminuye notablemente durante la adolescencia, ya que en esta etapa la cognición madura notablemente (Delgado *et al.*, 2010).

Se cree que, en vista de todos estos resultados, futuros trabajos podrían centrarse no solo en conocer más el patrón motivacional de estudiantes de educación primaria, sino también en conocer cómo varía el patrón motivacional en momentos críticos de la vida del alumnado, como el cambio de educación primaria, el cambio de educación secundaria bachillerato o ciclos formativos, el cambio de bachillerato a la universidad, etc.

De igual modo, podría resultar interesante para la comunidad científica realizar investigación más profunda en dar a conocer qué perfil docente se relaciona más favorablemente con cada una de las diferentes metas académicas en diferentes etapas educativas.

Referencias

- Ames, C. (1992). [Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation](#). *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271 [DOI: 10.1037/0022-0663.84.3.261].
- Anderman, E.M. y Midgley, C. (1997). [Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades across the Transition to Middle-Level Schools](#). *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298 [DOI: 10.1006/ceps.1996.0926].
- Bouffard, T., Vezeau, C. y Bordeleau, L. (1998). [A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning](#). *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 309-319 [DOI: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x].
- Brophy, J. (2005). [Goal Theorists Should Move on From Performance Goals](#). *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176 [DOI: 10.1207/s15326985ep4003_3].
- Carroll, A., Baglioni, A.J., Houghton, S. y Bramston, P. (1999). [At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations](#). *British Journal of Educational Psychology*, 69, 377-392 [DOI: 10.1348/000709999157789].
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2003). [Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar](#). *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Cerezo Rusillo, M.T. y Casanova Arias, P.F. (2004). [Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria](#). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.)*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M.V. (2000). [Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review](#). *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200 [DOI: 10.1146/annurev.psych.51.1.171].
- De la Fuente, J. (2002). [Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La Teoría de la Orientación de Meta](#). *Escritos de Psicología*, 6, 72-84.
- Delgado, B., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Castejón J.L. y Valle, A. (2010). [Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria](#). *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Dweck, C. S. (1986). [Motivational processes affecting learning](#). *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Legget, E.L. (1988). [A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality](#). *Psychological Review*, 95(2), 256-273 [DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.256].
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). [A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232 [DOI: 10.1037/0022-3514.72.1.218].
- 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(3), 461-475 [DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.461].
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londres: SAGE.
- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocas, C., González, R. y Valle, A. (1998). [El cuestionario de metas académicas \(C.M.A.\). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria](#). *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- George, D. y Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). [Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar](#). *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Gravetter, F.J. y Wallnau, L.B. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences (8th Ed.)*. Wadsworth.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E. y Elliot, A.J. (1998). [Re-thinking Achievement Goals: When Are They Adaptive for College Students and Why?](#) *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21 [DOI: 10.1207/s15326985ep3301_1].
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. y Elliot, A.J. (2000). [Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest](#)

- [and performance over time](#). *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330 [DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.316].
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992). [Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation](#). *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247 [DOI: 10.1007/BF00991653].
- Kohler Herrera, J. y Reyes Bossio, M. (2010). [Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física](#). *Revista Cultura*, 24, 243-265.
- Linnenbrink, E.A. y Pintrich, P.R. (2000). [Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition](#). En: C. Sansone y J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 195-227). Nueva York: Academic Press [DOI: 10.1016/B978-012619070-0/50030-1].
- Long, J.F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D. y Murphy, P.K. (2007). [Academic Motivation and Achievement Among Urban Adolescents](#). *Urban Education*, 42(3), 196-222 [DOI: 10.1177/0042085907300447].
- Maehr, M.L. y Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Colorado, EEUU: Westview Press.
- Martin, A.J. (2004). [School Motivation of Boys and Girls: Differences of Degree, Differences of Kind, or Both?](#) *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146 [DOI: 10.1080/00049530412331283363].
- Matos-Fernández, L. y Lens, W. (2006). [La teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima](#). *Persona*, 9, 11-30 [DOI: 10.26439/persona2006.n009.901].
- Meece, J.L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meece, J.L., Glienke, B.B. y Burg, S.S. (2006). [Gender and Motivation](#). *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-373 [DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.004].
- Meece, J.L. y Miller, S.D. (2001). [A Longitudinal Analysis of Elementary School Students' Achievement Goals in Literacy Activities](#). *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 454-480 [DOI: 10.1006/ceps.2000.1071].
- Middleton, M.J., y Midgley, C. (1997). [Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Under-Explored Aspect of Goal Theory](#). *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718 [DOI: 10.1037/0022-0663.89.4.710].
- Midgley, C. y Urdan, T. (2001). [Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination](#). *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75 [DOI: 10.1006/ceps.2000.1041].
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A., y Newman, D. (1993). [Goals and Perceived Ability: Impact on Student Valuing, Self-regulation, and Persistence](#). *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14 [DOI: 10.1006/ceps.1993.1002].
- Mok, Y.F., Fan, R. M.-T. y Pang, N. S.-K. (2007). [Developmental patterns of school students' motivational and cognitive-metacognitive competences](#). *Educational Studies*, 33(1), 81-98 [DOI: 10.1080/03055690600948281].
- Nicholls, J.G. (1984). [Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance](#). *Psychological Review*, 91(3), 328-346 [DOI: 10.1037/0033-295X.91.3.328].
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). [Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio](#). *Estudios de Psicología*, 19(59), 65-85 [DOI: 10.1174/02109399860400739].
- Pajares, F., Britner, S.L. y Valiante, G. (2000). [Relations between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science](#). *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422 [DOI: 10.1006/ceps.1999.1027].
- Patrick, H., Anderman, L.H., Ryan, A.M., Edelin, K.C. y Midgley, C. (2001). [Teachers' Communication of Goal Orientations in Four Fifth-Grade Classrooms](#). *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-58 [DOI: 10.1086/499692].
- Pintrich, P.R. (2000). [Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement](#). *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555 [DOI: 10.1037/0022-0663.92.3.544].
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). [Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance](#). *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40 [DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.33].
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ross, M.E., Shannon, D.M., Salisbury-Glennon, J.D. y Guarino, A. (2002). The Patterns of Adaptive Learning Survey: A Comparison across Grade Levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 483- 497.
- Ross, M.E., Blackburn, M. y Forbes, S. (2005). [Reliability Generalization of the Patterns of Adaptive Learning Survey Goal Orientation Scales](#). *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 451-464 [DOI: 10.1177/0013164404272496].
- Sanz-de-Acedo Lizarraga, M.L., Ugarte, M.D. y Lumberras Bea, M.V. (2003). [Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para adolescentes](#). *Psicothema*, 15(3), 493-499.

- Seifert, T.L. (1995). [Academic Goals and Emotions: A Test of Two Models](#). *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 129(5), 543-552 [DOI: 10.1080/00223980.1995.9914926].
- Skaalvik, E.M. (1997). [Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations with Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions and Anxiety](#). *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81 [DOI: 10.1037/0022-0663.89.1.71].
- Trochim, W.M. y Donnelly, J.P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*. Ohio: Atomic Dog.
- Urduan, T. (2004). [Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures and Culture](#). *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264 [DOI: 10.1037/0022-0663.96.2.251].
- Valdez-García, J.E., López Cabrera, M.V. y Olivares Olivares, S.L. (2017). [Definición de metas de aprendizaje en estudiantes de pregrado en un curso de Historia de la medicina](#). *Educación Médica*, 19(2), 105-110 [DOI: 10.1016/j.edumed.2017.03.027].
- Valle, A., González Cabanach, R., Gómez Taibo, M.L., Rodríguez Martínez, S. y Piñeiro, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón*, 50(4), 405-413.
- Wingfield, A. y Wagner, A.L. (2005). [Competence, motivation and identity development during adolescence](#). En C. Dweck y A. Elliot (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 222-239). Nueva York: Guilford.

