

1-2 Revista de PSICOLOGÍA GENERAL Y APLICADA

Enero/Abril 2007

REVISTA DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PSICOLOGÍA
Fundada en 1946

VOLUMEN 60

ISSN 0373-2002

- 7 **Paul B. Baltes. Necrológica**
Por Rocio Fernández Ballesteros
- 9 **Elaboración de una prueba para evaluar el nivel de vocabulario expresivo en educación infantil**
Luis de Andrés Martín, Javier Gil Flores, M^ª Oliva Marín Isorna, M^ª Isabel Moreno Piñeiro y Pastora Ríos Tirado
- 25 **La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula**
Francisco-Juan García Bacete
- 47 **Evidencia de habituación de la respuesta de orientación ante presentaciones repetidas de estímulos no conscientes enmascarados**
José I. Marcos
- 59 **Claves contextuales en aprendizaje asociativo y en inhibición latente del condicionamiento aversivo gustativo**
Andrés Molero Chamizo
- 77 **Efecto de la practica en la reducción de los perjuicios provocados por la excentricidad. Datos en contra de la hipótesis visual**
Dolores Ponte y María José Sampredo
- 89 **Trastornos de personalidad y trastorno obsesivo-compulsivo: ¿existe relación?**
Maria Teresa Anarte, Antonio Godoy y Aurora Gavino
- 103 **La contribución de la escala de inconsistencia de respuesta (I.R.) de Sewell y Rogers (1994) a la validez del mmpi-2.**
Guadalupe Sánchez Crespo, Fernando Jiménez Gómez, Vicente Merino Barragán y Amada Ampudia Rueda
- 119 **Entrenamiento en comunicación referencial ecológica en población con discapacidad**
Myriam de la Iglesia Gutiérrez y José-Sixto Olivat Parra
- 135 **Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica**
Carmen Bailín Perarnau, Rosario Tobeña Arasanz y M^ª Dolores Sarasa Claver
- 149 **El papel de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del conocimiento conceptual y procedimental en una situación de aprendizaje complejo**
José Luis Castejón, Raquel Gilar Corbi y Antonio M. Pérez Sánchez
- 167 **Influencia del nivel de las habilidades previas en el entrenamiento de la solución de problemas en personas con discapacidad intelectual**
Luz Pérez Sánchez y Diana Cabezas Gómez
- 181 **Metas Académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria**
Antonio Valle, Ramón G. Cabanach, Susana Rodríguez, José C. Núñez, Julio A. González-Pienda y Pedro Rosário

Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria

ANTONIO VALLE, RAMÓN G. CABANACH Y SUSANA RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

JOSÉ C. NÚÑEZ Y JULIO A. GONZÁLEZ-PIENDA

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

PEDRO ROSÁRIO

UNIVERSIDAD DE MINHO (PORTUGAL)

RESUMEN

En este artículo se analizan las relaciones entre las metas vinculadas al aprendizaje, al rendimiento y a otros motivos como la búsqueda de valoración social, de recompensas externas o de evitación de castigos, y el rendimiento académico obtenido por estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria ($n = 447$). En general, los resultados muestran que niveles altos en las metas orientadas al aprendizaje y en las metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno suelen estar asociados también con los mejores niveles de rendimiento académico en la mayor parte de las asignaturas. En cambio, los niveles más altos en las metas orientadas al yo, tanto por implicación como por evitación derivadas de una defensa del yo, y en las metas centradas en la evitación de castigos, aparecen vinculados generalmente con los niveles de rendimiento más bajos en la mayor parte de las asignaturas.

Palabras clave: metas académicas, rendimiento académico, educación secundaria.

Abstract

In this paper we analyze the relationships between learning goals, performance goals, and other motives like giving social approval, obtaining external rewards or avoiding punishment and academic achievement. A total of 447 obligatory secondary education students participated in this study. In general, results suggested that high learning goals and the desire to obtain a decent job in the future are associated with the best academic achievement in most of subjects. On the other hand, high ego-oriented goals, both performance-approach goal orientation and performance-avoidance goal orientation, and high desire to avoid punishment, are associated with low academic achievement.

Key words: academic goals, academic achievement, secondary education.

Dirección del primer autor:

Antonio Valle.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de A Coruña. Campus de Elviña s/n, 15071 A Coruña.
E-mail: vallar@udc.es

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que ha sido realizada gracias a la financiación de la *Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento (Xunta de Galicia)* dentro del *Programa de Promoción Xeral da Investigación do Plan Galego de IDT* (código: PGIDTT00PXI10601PR)

A pesar de las muchas investigaciones desarrolladas en torno a la teoría de las metas de logro, las relaciones entre la orientación a metas y el rendimiento académico de los estudiantes no están todavía suficientemente claras (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González-Pianda, 2006). De hecho, a pesar de la implicación de la orientación al dominio sobre el compromiso estratégico del aprendiz (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996, Middleton y Midgley, 1997; Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), la esperada vinculación positiva entre la adopción de metas de aprendizaje y las notas asignadas por los profesores con frecuencia no puede sostenerse en entornos universitarios (Barron y Harackiewicz, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Elliot y McGregor, 1999, 2001; Harackiewicz, Barron, Elliot, Carter y Lehto, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000), ni para estudiantes más jóvenes (McWhaw y Abrami, 2001; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran y Nichols, 1996; Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997).

Por otra parte, los resultados de estudios que han diferenciado entre los componentes de aproximación y de evitación de la orientación a metas tienden a indicar una relación positiva entre el rendimiento de los universitarios y el componente de aproximación de la orientación a metas de rendimiento (Church, Elliot y Gable, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; 2001; Harackiewicz et al., 1997, Harackiewicz et al., 2000). Sin embargo, con estudiantes más jóvenes, la investigación es menos consistente. Así, mientras que Skaalvik (1997) o Wolters (2004) han encontrado que las metas de "ego-mejora" o de aproximación al rendimiento están positivamente relacionadas con el rendimiento, otros no han logrado establecer una relación nítida entre las metas de aproximación al rendimiento y las calificaciones académicas (McWhaw y Abrami, 2001; Pintrich, 2000; Wolters, Yu y Pintrich, 1996).

La investigación que ha estudiado el componente de evitación de la orientación al rendimiento ha sugerido que los estudiantes que informan de este tipo de orientación pueden tender a obtener calificaciones más bajas que sus compañeros. Sin embargo, la más clara evidencia de esta conclusión proviene de nuevo de los estudios desarrollados entre estudiantes de niveles superiores (Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; 2001). De hecho, únicamente el trabajo de Skaalvik con adolescentes noruegos ha apoyado estos resultados para estudiantes más jóvenes. Por lo tanto, en este estudio, se abordarán las relaciones entre el rendimiento académico y las metas vinculadas al aprendizaje y al rendimiento, tanto en su vertiente de aproximación como de evitación, con objeto de clarificar la naturaleza de estas relaciones entre los estudiantes de secundaria.

Muchas de las conclusiones establecidas en torno a las implicaciones educativas de la orientación a metas están fundamentalmente sustentadas sobre los resultados de investigaciones desarrolladas con muestras de educación superior (Rosario, Mourao, Núñez, González-Pianda, Solano y Valle, en prensa). Por eso, se hace necesario explorar la incidencia diferencial de las orientaciones motivacionales, ya que muy posiblemente, debemos considerar el papel modulador que las características contextuales están ejerciendo sobre las relaciones entre metas y comportamientos.

A pesar del énfasis que la reciente investigación está poniendo en las metas de aprendizaje y en las metas de rendimiento, los estudiantes pueden perseguir otro tipo de metas que potencialmente pueden afectar también a su actuación y al rendimiento académico (Bempechat y Boulay, 2001). Nos referimos a motivos más sociales tales como las búsqueda de afiliación, aceptación, respeto o valoración social y, en general, la preocupación social (pe.,

Ainley, 1993; Dowson y McInerney, 2001; Husman y Lens, 1999; McInerney, Roche, McInerney y Marsh, 1997; Meece y Holt, 1993). Líneas de trabajo, con orígenes y énfasis diferentes, centradas en el mundo interpersonal de los estudiantes pueden ciertamente contribuir a una mayor comprensión del logro académico (p.e., Allen, 1986, Ford, 1992, Wentzel, 1996, Wentzel y Wigfield, 1998). Sin embargo, la literatura todavía no ha clarificado hasta qué punto este tipo de razones sociales pueden ser relevantes a la hora de explicar la motivación y los resultados en contextos académicos.

Este tipo de razones podrían estar expresándose en forma de metas de carácter más social, tales como la aceptación de los demás o la búsqueda de la valoración social. Así, desde hace algún tiempo, los investigadores están intentando completar el espectro de motivos que tiene el estudiante en el aula considerando, por ejemplo, la necesidad de alcanzar un sentido de pertenencia o respeto de los demás. El logro de metas sociales puede ser prioritario para los individuos de cualquier edad (Allen, 1986; Ford, 1992), incluso más importante que las metas propiamente académicas (Wentzel, 1991, 1992).

En cualquier caso, nuestra comprensión de cómo las metas sociales se ajustan a las dinámicas de logro en el aula no está tan avanzada como nuestra comprensión del papel de las metas más propiamente académicas. Es por ello que en este trabajo, además de considerar razones vinculadas al aprendizaje y al rendimiento académico, hemos incorporado motivos como la búsqueda de valoración social, de recompensas externas, o de evitación de castigos.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 447 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria - E.S.O.- (256 de 1º y 2º curso —primer ciclo— y 191 de 3º y 4º curso —segundo ciclo—) que cursan sus estudios en tres Institutos de Educación Secundaria (dos de ellos públicos y uno privado). Del total de la muestra, el 55,3% son hombres y el 44,7% son mujeres.

Variables e instrumentos de medida

En este estudio se han evaluado dos tipos de variables: Las metas académicas y el rendimiento académico en cinco áreas curriculares. Las *metas académicas* han sido evaluadas a través del *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria* (CEMA-II). Este instrumento, elaborado por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997), permite diferenciar los siguientes cuatro tipos de metas que, a su vez, contienen ocho razones más específicas: 1) *metas orientadas al aprendizaje* [implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque la realización de las tareas académicas me permite incrementar mis conocimientos»); implicación por el interés en las materias (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque me gusta lo que estudio»)], 2) *metas orientadas al Yo* [implicación en el estudio derivada de una defensa del yo —evitación del rendimiento- (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis profesores me tengan manía»); evitación del trabajo derivada de una defensa del yo (p.e., «Evito trabajar en clase si veo que seré de los que peor lo hagan»); implicación en el estudio derivada de una búsqueda de un engrandecimiento del yo —aproximación al rendimiento- (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero que todos vean lo inteligente y voluntarioso que soy»)], 3) *metas orientadas a la valoración social* [implicación

derivada de la adquisición de valoración social (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo sentirme orgulloso ante las personas que más me importan»), 4) *metas de logro o recompensa* [implicación en el estudio por el deseo de obtener un trabajo futuro digno (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero conseguir una buena posición social en el futuro»); implicación para evitar castigos (p.e., «Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero evitar enfrentamientos con mis padres»)]. Los índices de fiabilidad (coeficiente "a" de Cronbach) oscilan desde 0,75 para el factor "metas centradas en la defensa del yo por falta de implicación" hasta 0,87 para el factor "metas centradas en el interés por la materia".

Para la medida del *rendimiento académico* recurrimos a las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en las diferentes asignaturas (ciencias naturales, ciencias sociales, lengua castellana, lengua extranjera y matemáticas), codificando los resultados de la siguiente forma: suspenso (1), aprobado (2), bien (3), notable (4) y sobresaliente (5).

Diseño y análisis de datos

El diseño de la investigación es de naturaleza no experimental. En concreto, se trata de un diseño descriptivo mediante encuesta – a través de cuestionario-. Por otro lado, en base al tipo de datos recogidos, el diseño es de tipo transversal, ya que disponemos de una sola medida de las variables realizada en un único momento temporal.

Teniendo en cuenta que el principal objetivo de este trabajo es conocer las posibles diferencias en rendimiento académico en función de las metas académicas de los estudiantes, recurrimos al análisis de varianza de un factor (ANOVA). Dado que cada factor (en nuestro caso, el tipo de metas) está integrado por más de dos niveles o grupos (metas bajas, metas moderadas, metas altas), y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes post-hoc la prueba de Scheffé.

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros educativos a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. El cuestionario fue aplicado en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los ítems del cuestionario, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas. En cuanto a los datos del rendimiento académico, al finalizar el curso se solicitó a los profesores las calificaciones finales de los estudiantes que participaron en la investigación, advirtiéndoles del carácter totalmente confidencial de dicha información.

El procedimiento seguido al contemplar las metas académicas como factores (dentro del ANOVA) ha consistido en categorizar cada una de las variables (tipos de metas académicas) en tres grupos, según las puntuaciones directas correspondientes a los percentiles 25 y 75, y así poder diferenciar y agrupar a los estudiantes que obtienen puntuaciones bajas, moderadas o altas. Por tanto, se han formado los tres grupos motivacionales siguientes: a) metas bajas (puntuación directa igual o menor a la correspondiente al percentil 25), b) metas medias (puntuación directa entre las correspondientes a los percentiles 25 y 75) y c) metas altas (puntuación directa igual o mayor a la correspondiente al percentil 75).

Resultados

Los resultados de contrastar la relación entre los ocho tipos de metas académicas (interés por la adquisición de competencia y control e interés en la propia materia; interés en implicarse como medio para defender el nivel de autoestima, interés por evitar cualquier tarea que ponga en entredicho la autoestima, e interés por implicarse como medio para incrementar la autoestima; interés por implicarse para la obtención de aprobación social; interés por implicarse como medio para conseguir un buen trabajo futuro, e interés por implicarse como medio para evitar castigos o refuerzos negativos) y el rendimiento en las cinco áreas curriculares (ciencias sociales, ciencias naturales, lengua castellana, lengua extranjera y matemáticas) se presentan de modo individual para cada uno de los cuatro grupos de metas académicas.

— Metas de aprendizaje

Los resultados indican que existen diferencias significativas en el rendimiento académico en las distintas asignaturas en función de los niveles de las *metas de aprendizaje centradas en la adquisición de competencia y control* (ver tabla 1). Los contrastes post-hoc reflejan que en Ciencias Naturales hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas moderadas. En Matemáticas no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas moderadas y el grupo con metas altas. Estos resultados demuestran que puede ser realmente importante tener unas metas altas orientadas a la adquisición de competencia y control, entre otras razones porque esto tiene consecuencias muy positivas en la consecución de un buen rendimiento académico en las diferentes asignaturas.

Tabla 1.

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de aprendizaje altas, medias y bajas respecto a los rendimientos académicos.

Rendimiento Académico	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		F(2,444)
	M	DT	M	DT	M	DT	
<i>Metas de aprendizaje: Interés por la adquisición de competencia y control</i>							
Ciencias Naturales	2,52	1,31	2,88	1,31	3,36	1,36	10,06***
Ciencias Sociales	2,27	1,19	2,73	1,36	3,21	1,39	17,75***
Lengua Castellana	2,23	1,14	2,84	1,25	3,29	1,28	28,06***
Lengua Extranjera	1,98	1,11	2,62	1,28	3,16	1,41	29,79***
Matemáticas	1,88	1,19	2,62	1,28	3,16	1,41	11,28***
<i>Metas de aprendizaje: Interés por la materia (motivación intrínseca)</i>							
Ciencias Naturales	2,75	1,37	2,89	1,35	3,10	1,39	1,90
Ciencias Sociales	2,44	1,24	2,72	1,36	3,05	1,47	7,89***
Lengua Castellana	2,54	1,26	2,76	1,30	3,06	1,31	6,48**
Lengua Extranjera	2,41	1,33	2,56	1,33	2,82	1,41	3,55*
Matemáticas	2,09	1,30	2,21	1,34	2,57	1,41	5,18**

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Escala de medida de las metas académicas: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Con respecto a las *metas de aprendizaje centradas en el interés de la materia*, también existen diferencias significativas en el rendimiento académico de cada una de las asignaturas en función de los distintos niveles de dichas metas (salvo en Ciencias Naturales). Los

contrastes post-hoc indican que en Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Lengua Extranjera y Matemáticas tales diferencias se producen solamente entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas altas.

— Metas orientadas al Yo (autoestima)

Con respecto a la *implicación derivada de la defensa del Yo* —*evitación del rendimiento*—, hay diferencias significativas en el rendimiento obtenido en las cinco asignaturas (ver tabla 2). Sin embargo, en este caso la tendencia se invierte con respecto a las dos metas de aprendizaje comentadas con anterioridad. En las metas de aprendizaje, cuanto más altas eran las metas mayor era el rendimiento, mientras que en este caso, cuanto más altas son este tipo de metas más bajo es el rendimiento, y viceversa. Como veremos a continuación, aunque en las comparaciones post-hoc se observan bastantes casos de diferencias estadísticamente no significativas entre los grupos, la tendencia mencionada en los resultados se produce de la misma forma en cada una de las asignaturas. Tales contrastes indican que en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Lengua Extranjera no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas medias y el grupo con metas altas. Por otro lado, en matemáticas sólo hay diferencias significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas altas.

Tabla 2.

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas orientadas al yo altas, medias y bajas respecto a los rendimientos académicos.

Rendimiento Académico	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		F(2,444)
	M	DT	M	DT	M	DT	
<i>Metas orientadas al yo: Implicación en las tareas en defensa del yo -evitación del rendimiento-</i>							
Ciencias Naturales	3,54	1,28	2,90	1,39	2,60	1,31	11,54***
Ciencias Sociales	3,11	1,36	2,70	1,41	2,49	1,30	7,98***
Lengua Castellana	3,19	1,31	2,74	1,28	2,50	1,24	10,91***
Lengua Extranjera	2,98	1,44	2,52	1,36	2,35	1,23	8,52***
Matemáticas	2,64	1,38	2,29	1,37	2,03	1,28	7,56**
<i>Metas orientadas al yo: Evitación de la tareas en defensa del yo</i>							
Ciencias Naturales	3,34	1,26	2,97	1,41	2,46	1,30	10,64***
Ciencias Sociales	3,18	1,38	2,78	1,33	2,26	1,25	16,43***
Lengua Castellana	3,15	1,29	2,89	1,29	2,33	1,19	15,18***
Lengua Extranjera	2,88	1,41	2,63	1,31	2,28	1,30	6,72**
Matemáticas	2,75	1,42	2,29	1,36	1,84	1,15	16,02***
<i>Metas orientadas al yo: Implicación en las tareas para el engrandecimiento del yo -aproximación al rendimiento-</i>							
Ciencias Naturales	2,92	1,44	2,95	1,22	2,96	1,41	0,03
Ciencias Sociales	2,88	1,41	2,62	1,25	2,71	1,42	1,36
Lengua Castellana	2,92	1,37	2,62	1,20	2,84	1,29	1,90
Lengua Extranjera	2,74	1,45	2,46	1,26	2,63	1,32	1,53
Matemáticas	2,37	1,38	2,25	1,32	2,29	1,39	0,30

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Escala de medida de las metas académicas: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

En cuanto a las *metas de evitación del trabajo derivadas de la defensa del yo* sucede algo similar que en el caso anterior. Se observan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en todas las asignaturas en función de los distintos niveles de las metas, mostrando la misma tendencia que para la implicación derivada de metas de defensa

del yo; es decir, cuanto más altas son las metas, más bajo es el rendimiento, y viceversa. Los contrastes post-hoc reflejan que en Lengua Castellana no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas bajas y el grupo de metas moderadas. Por otra parte, en Lengua Extranjera sólo se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas altas.

Por lo que se refiere a las *metas de engrandecimiento del yo –aproximación al rendimiento–*, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los niveles de este tipo de metas. Los resultados indican, en todos los casos, que el disponer de unas metas de engrandecimiento del yo bajas, moderadas o altas no tiene ninguna incidencia diferencial en el rendimiento académico obtenido en las distintas asignaturas.

— Metas orientadas a la valoración social

Los resultados obtenidos para este tipo de metas (ver tabla 3) muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los niveles de este tipo de metas. En consecuencia, disponer de unos niveles bajos, medios o altos en este tipo de metas no tiene ninguna relación sobre el rendimiento académico en las distintas asignaturas contempladas en este estudio.

Tabla 3.

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas orientadas a la valoración social (altas, medias y bajas) respecto a los rendimientos académicos.

Rendimiento Académico	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		F(2,444)
	M	DT	M	DT	M	DT	
Ciencias Naturales	2,92	1,49	2,88	1,35	3,04	1,34	0,35
Ciencias Sociales	2,87	1,39	2,64	1,38	2,77	1,34	1,01
Lengua Castellana	2,92	1,37	2,66	1,31	2,87	1,22	1,69
Lengua Extranjera	2,68	1,47	2,52	1,39	2,69	1,23	0,74
Matemáticas	2,44	1,42	2,23	1,36	2,32	1,33	0,81

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Escala de medida de las metas académicas: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

— Metas orientadas al logro (recompensa)

En relación a las *metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno*, se observan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en función de los distintos niveles de este tipo de metas (ver tabla 4). En este caso, la tendencia que se observa en los resultados es diferente a la comentada tanto para las metas de evitación como para las de implicación por defensa del yo. Aunque los contrastes post-hoc indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de metas medias y el grupo de metas altas en el rendimiento en cada una de las asignaturas, la tendencia que se percibe en los resultados muestra que cuanto más altas son este tipo de metas más alto es el rendimiento, y viceversa.

Tabla 4.

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de logro altas, medias y bajas respecto a los rendimientos académicos.

Rendimiento Académico	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		F(2,444)
	M	DT	M	DT	M	DT	
<i>Metas de logro: Implicación académica motivada por un trabajo futuro</i>							
Ciencias Naturales	2,35	1,38	3,06	1,25	3,31	1,37	12,60***
Ciencias Sociales	2,28	1,25	2,81	1,36	3,11	1,39	13,16***
Lengua Castellana	2,21	1,19	2,95	1,27	3,13	1,09	20,04***
Lengua Extranjera	2,02	1,17	2,76	1,32	2,96	1,42	18,98***
Matemáticas	1,92	1,23	2,35	1,36	2,54	1,41	7,52**
<i>Metas de logro: Implicación académica para evitar castigos</i>							
Ciencias Naturales	3,29	1,40	2,80	1,35	2,79	1,34	4,03*
Ciencias Sociales	3,04	1,40	2,62	1,30	2,56	1,40	5,06**
Lengua Castellana	3,03	1,33	2,76	1,27	2,58	1,28	4,23*
Lengua Extranjera	2,83	1,44	2,54	1,39	2,46	1,21	2,96
Matemáticas	2,49	1,42	2,32	1,34	2,08	1,31	3,29*

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Escala de medida de las metas académicas: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Escala de medida del rendimiento: 1 = suspenso; 2 = aprobado; 3 = bien; 4 = notable; 5 = sobresaliente.

Por último, en cuanto a las metas *centradas en la evitación de castigos*, se observa que únicamente existen diferencias significativas, en función de los niveles de estas metas, en el rendimiento en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas. Por otra parte, los resultados de los contrastes post-hoc indican que en Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemáticas sólo aparecen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas bajas y el grupo con metas altas. Finalmente, en Ciencias Sociales no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metas medias y el grupo con metas altas.

En general, la tendencia que se percibe en este tipo de metas es similar a la comentada para las metas orientadas al yo (las centradas en la implicación derivada de una defensa del yo y las centradas en la evitación derivadas de una defensa del yo); es decir, cuanto más altas son este tipo de metas más bajo es el rendimiento, y viceversa.

Discusión

En consonancia con gran parte de la investigación previa (Archer, 1994; Elliot y McGregor, 1999; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Greene y Miller, 1996, Middleton y Midgley, 1997; Millar et al., 1993; Pintrich, 2000; Wolters, 2004; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), las razones asociadas a un mejor rendimiento tendrían que ver con la búsqueda de independencia y de adquisición de competencias. Incrementar los propios conocimientos, esforzarse porque cuanto más se sabe más independiente es uno y más sensación de control se tiene son, indudablemente, buenos motivos para dedicarse a estudiar y obtener, como consecuencia, buenas calificaciones en la educación secundaria. Además, la implicación derivada del interés y el disfrute con lo que se estudia parece tener una clara relación positiva con el rendimiento académico en estos niveles educativos.

Junto a estas metas más circunscritas al ámbito académico podríamos situar otras razones más vinculadas al logro o al fin instrumental del esfuerzo. El deseo de obtener un trabajo importante o una buena posición social en el futuro pueden servir para mantener la dedicación y la persistencia en el estudio explicando, con ello, el rendimiento académico.

En el otro extremo, se situaría un conjunto de razones referidas a la defensa de la valía o de la imagen personal que pueden estar explicando el bajo rendimiento en educación secundaria. Tal y como se planteaba, la defensa de la imagen puede asociarse tanto con una actitud de evitación como de implicación en las actividades de estudio. No es difícil hipotetizar que la voluntad de no esforzarse o de procurar no implicarse en el estudio, independientemente de las razones o motivos últimos, sea poco compatible con la obtención de un buen resultado académico. Sin embargo, ambas intenciones mantienen una relación negativa suficientemente consistente con el rendimiento. Por ello, de nuestros resultados podría deducirse que la preocupación por no hacerlo peor que otros o por no evidenciar falta de capacidad pueden convertirse en razones explicativas del bajo rendimiento en secundaria. De esta forma, la defensa de la propia imagen puede ser un motivo o razón poco sólida para sostener los altos niveles de dedicación personal y de persistencia ante las dificultades que ya se requieren en estos niveles educativos.

En esta misma línea de argumentación, existirían otro tipo de motivos de carácter más social que pueden estar asociados a un bajo rendimiento. Así, por ejemplo, estudiar para evitar el rechazo, la aversión o los enfrentamientos con los demás, para no defraudar a otros, o por evitar castigos o reprimendas son razones que mantienen una relación negativa con el rendimiento.

Finalmente, motivos para estudiar como lograr el mejor expediente de la promoción o buscar las alabanzas o el reconocimiento de los demás parecen no tener una influencia directa sobre el rendimiento. Los resultados de este trabajo respecto a la incidencia de las metas de aproximación al rendimiento (en nuestro caso, metas de engrandecimiento del yo) estarían en consonancia con los obtenidos por McWhaw y Abrami (2001), Pintrich (2000) o Wolters, Yu y Pintrich (1996), y no corroborarían la relación positiva encontrada en investigaciones con muestras de educación superior (Church, Elliot y Gable, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999; 2001; Harackiewicz et al., 1997, Harackiewicz et al., 2000), ni otras desarrolladas en otros niveles educativos (Skaalvik, 1997; Wolters, 2004). Tal y como han argumentado Harackiewicz y Sansone (1991), las metas de rendimiento pueden ser más efectivas cuando son consistentes con el contexto general en el que se persiguen y, así por ejemplo, es probable que una orientación al rendimiento sea más adaptativa en contextos de educación superior más competitivos. Por otro lado, también se debería considerar la argumentación de Brophy (2005) cuando señala que debería ampliarse la teoría de las metas de rendimiento para dar cabida a la posibilidad de una orientación de este tipo sin que medie el proceso de comparación social.

Sin embargo, tampoco podemos perder de vista la posibilidad de que la adopción de metas no tenga una incidencia en sí misma sobre el rendimiento sino que su papel esté en función de su combinación con otros conjuntos de motivos. Así, por ejemplo, esforzarse para que los demás se sientan orgullosos de uno, razón que, individualmente, no parece estar relacionadas con el rendimiento, puede ser compatible, con motivos más académicos como la adquisición de independencia, competencia o control; o bien asociarse con otro tipo de metas académicas vinculadas a la imagen o al rendimiento, perfilando en cada caso comportamientos considerablemente diferentes. De hecho, los ANOVAs utilizados en este trabajo, donde se fuerza la diferenciación en base a los niveles de las variables, pueden estar escondiendo una incidencia combinada fácilmente explicable desde la perspectiva de las múltiples metas. Así, en trabajos anteriores ya se ha sugerido la necesidad tanto de considerar el estudio de la orientación a metas desde la perspectiva de "perfiles", más que de un modo independiente,

(Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003), como de observar las combinaciones entre los componentes de aproximación y evitación de las metas (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001).

Por tanto, es posible que los resultados obtenidos y discutidos en este trabajo puedan no coincidir exactamente con aquellos otros aportados por investigaciones que contemplen las razones y los motivos que guían la conducta académica de los estudiantes desde una perspectiva más integradora, tomando en cuenta la posibilidad de que exista una amplia variedad de metas que, incluso pareciendo incompatibles en una misma persona desde el punto de vista teórico, conviven perfectamente dentro de un individuo que las utiliza a su manera priorizando una o varias de esas metas en función de sus intereses personales y de las exigencias situacionales (p.e., tipo de tareas, exigencias instruccionales, etc.). Quizás, urge disponer de datos empíricos que aporten luz sobre si el constructo de "múltiples metas" es valioso tanto teóricamente como a nivel práctico o si, lamentablemente, sólo es manejable en los modelos teóricos (Brophy, 2005).

Referencias

- Ainley, M.D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.
- Allen, J.D. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 437-459.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430-446.
- Barron, K.E. y Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.
- Bempechat, J. y Boulay, B.A. (2001). Beyond dichotomous characterizations of student learning: New directions in achievement motivation research. En D.M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 17-36). Greenwich, CT: Information Age Press.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40*, 167-176.
- Church, M.A., Elliot, A.J. y Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-54.
- Dowson, M. y McInerney, D.M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology, 93*, 35-42.
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A.J. y McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628-644.
- Elliot, A.J. y McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.

- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Greene, B.A. y Miller, R.B. (1996) Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Harackiewicz, J.M. y Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. In M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 7, pp. 21-50). Greenwich, CT: JAI Press.
- Harackiewicz, J.M. Barron, K.E., Elliot, A.J. Carter, S.M. y Letho, A. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social psychology, 73*, 1284-1295.
- 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*, 316-330.
- Husman, J. y Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologists, 34*, 113-125.
- McInerney, D.M., Roche, L., McInerney, V. y Marsh, H.W. (1997). Cultural perspectives on school motivation. The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal, 34*, 207-236.
- McWhaw, K y Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 311-329.
- Meece, J.L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Middleton, M.J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- 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*, 2-14.
- Miller, R.B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. y Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-422.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S, García, M. y Rocés, C. (1997). *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema, 13*, 546-550.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano, P. y Valle, A. (en prensa). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*.

- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientations: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- 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*, 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*, 165-170.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 61*, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: a multiple goals perspective. En D.H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K.R. (1996) Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence, 16*, 390-406.
- Wentzel, K.R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*, 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*, 236-250.
- Wolters, C., Yu, S. y Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.