

---

# Relación entre perfil motivacional y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria

## *Relationship between Motivational Profile and Academic Achievement in Compulsory Secondary Education*

---

DANIEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Universidad de La Laguna  
drodriguez@gruposhine.com

REMEDIOS GUZMÁN ROSQUETE

Universidad de La Laguna  
rguzman@ull.edu.es

**Resumen:** Este estudio analiza las diferencias de las metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en función del curso, e identifica los perfiles motivacionales y su relación con el rendimiento académico en Lengua Castellana y Matemáticas. Mediante un muestreo aleatorio por conglomerados se seleccionó una muestra de 596 estudiantes escolarizados en centros públicos. Los resultados mostraron que existían diferencias significativas en las puntuaciones medias de las metas académicas según el curso. Asimismo, se encontró que la motivación estaba determinada por tres tipos de perfiles motivacionales, los cuales se relacionaban con distintos niveles de rendimiento académico en Lengua y Matemáticas.

**Palabras clave:** Metas académicas, Perfiles motivacionales, Rendimiento académico, Educación Secundaria Obligatoria.

**Abstract:** This study analyzes the differences of academic goals in students of Compulsory Secondary Education depending on the course, and identifies the motivational profiles and their relationship with academic achievement in the subjects of Spanish Language and Mathematics. A sample of 596 students were selected by random sampling clusters, which were in public schools. The results showed the existence of significant differences in average scores of the academic goals depending of the grade. Likewise, it was found that motivation is determined by three types of motivational profiles, which are related to different levels of academic achievement in Spanish Language and Mathematics.

**Keywords:** Academic goals, Motivational profiles, Academic achievement, Compulsory Secondary Education.

## INTRODUCCIÓN

La motivación es, sin duda, una de las variables personales asociada al aprendizaje y al rendimiento académico que más interés ha suscitado en la investigación educativa (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002). En los inicios de la década de los noventa, la motivación fue considerada como lo que activa y orienta la conducta (Woolfolk y McCune, 1980). Sin embargo, posteriormente se consideró que la activación de la conducta sin una meta determinada no era suficiente. En la actualidad la motivación se explica sobre la base de las metas que persigue la persona, en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que dirigen las intenciones conductuales (Ames y Archer, 1988; Brophy, 2005; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Pintrich y Schunk, 2006; Valle, González-Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997).

En la formulación de las metas académicas, tradicionalmente se ha diferenciado entre metas de aprendizaje o dominio de temas y metas de rendimiento o de logro (Ames, 1992; Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988; Pintrich, 2000; Pintrich y Schunk, 2006).

El cuestionario elaborado por Hayamizu y Weiner (1991) permitió comprobar que las metas de rendimiento no eran unidimensionales. A partir de entonces se plantea un marco tridimensional respecto a las metas académicas; esto es, además de las metas de aprendizaje, en las metas de rendimiento se diferencian dos tendencias: metas de logro y metas de valoración social. Las metas de logro se relacionan con la tendencia a lograr buenas calificaciones académicas y avanzar en los estudios; mientras que las metas de valoración social se asocian al aprendizaje orientado a obtener la aprobación y evitar el rechazo por parte de padres, profesores y compañeros (Elliot, Maruyama y Pekrun, 2011; Navas, Soriano, Holgado y Jover, 2016; Urdan, 1997).

La trascendencia que ha tenido el cuestionario de Hayamizu y Weiner (1991) en la investigación ha sido notable, por cuanto ha permitido considerar las metas académicas desde esta triple perspectiva (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social). De hecho, el cuestionario original fue traducido al español por Núñez y González-Pienda (1994) y ha sido ampliamente utilizado en estudios que han indagado sobre las metas académicas (Castejón, Gilar, Miñano y Veas, 2016; García, González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega, Álvarez, Rocas, González y Valle, 1998; González, Torregrosa y Navas, 2002; Navas, Iborra y Sampascual, 2007), y en todas estas investigaciones se encuentran las tres dimensiones señaladas.

Cada uno de los tipos de metas se ha vinculado a un patrón determinado de comportamiento de aprendizaje y de resultados académicos. Así, los estudiantes que tienen metas de logro altas dedican tiempo y esfuerzo al estudio y consiguen aprobar con buenas notas, a pesar de que no estén tan preocupados por profundizar en las ideas y en la información que estudian, ni por dedicar demasiado tiempo a elaborar razonamientos propios. Por el contrario, cuando se enfrentan a situaciones en las que se pone énfasis en la capacidad y el rendimiento, o en las comparaciones y en la competitividad, se incrementa la probabilidad de que disminuyan el rendimiento o abandonen la actividad académica, ya que les invade su excesiva preocupación por dar una imagen negativa (Ames, 1992; Elliot y Thrash, 2001; Higgins, 1997; Skaalvik, 1997).

Por su parte, los estudiantes que tienen metas de aprendizaje altas se caracterizan por trabajar en profundidad la información buscando relacionarla con ideas o conceptos que ya conocen, elaborando nuevos argumentos y conclusiones personales; son persistentes cuando se encuentran con dificultades e intentan encontrar nuevas formas de abordar las tareas que se les resisten, además de dedicarles tiempo y esfuerzo al estudio. Centran su atención más en la tarea que en algún tipo de recompensa externa. El objetivo fundamental es comprender, aprender, dominar la materia. Se presenta un deseo de mejorar y aumentar el conocimiento y la comprensión de la realidad a través del esfuerzo para conseguir el aprendizaje (Fenollar, Román y Cuestas, 2007; Peklaj, Podlessek y Pečjak, 2015).

Tradicionalmente, los estudios sobre las metas académicas consideraron que las metas de aprendizaje y de rendimiento eran excluyentes. Sin embargo, es posible que los estudiantes no adopten de manera exclusiva una única meta, sino que sostengan múltiples razones para comprometerse con el aprendizaje (Wentzel, 1989, 1991, 1993, 2000). En situaciones en las que la actividad de estudio es poco interesante, otras razones distintas al interés intrínseco por la tarea podrían ser útiles para motivar la actuación. En estos casos, la posibilidad de tener diferentes metas puede suponer un poderoso incentivo para promover y sostener un compromiso académico concreto, además de implicar una perspectiva más adaptativa por parte del alumnado, por cuanto contribuye a proporcionarle mayores beneficios académicos. Este último enfoque, que el aprendizaje puede estar orientado por el uso o la combinación de diferentes tipos de metas, es el que mayor apoyo ha tenido en las últimas décadas (Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998; Cecchini, González, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011; Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, Pekrun, 2008; Elliot, 2006; Linnenbrink, 2005; Pintrich, 2000; Valle, González-Cabanach, Núñez, Rodríguez y Piñeiro, 2003), y ha sido confirmado en diversas investigaciones realizadas en nuestro contexto. Al respecto, y centrándonos en la

etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en el estudio de González, Torregrosa y Navas (2002) se encontró que las metas de aprendizaje correlacionaban con las metas de logro y de valoración social. Estos resultados también fueron confirmados posteriormente en el estudio de Navas, Iborra y Sampascual (2007), que tenía como finalidad indagar sobre el tipo de metas académicas que establecían los estudiantes de ESO en la asignatura de Música. Los autores hallaron que los tres tipos de metas correlacionaban positivamente, por lo que confirmaron la dependencia o combinación de los distintos tipos de metas que pueden adoptar los estudiantes. Otras investigaciones han confirmado el uso combinado de metas en estudiantes de esta etapa y han encontrado la existencia de distintos perfiles motivacionales. Así, la investigación realizada por Rodríguez-Fuentes (2009) encontró cuatro perfiles motivacionales diferenciados, en los que existe una combinación de metas académicas en distinta proporción en función de los cursos escolares. Específicamente, se encontró que los estudiantes del primer ciclo de la ESO puntúan más alto, en comparación con los del segundo ciclo, en metas orientadas al aprendizaje, al logro y a la valoración social.

En el trabajo llevado a cabo por Inglés, Martínez-Monteaquedo, García-Fernández, Valle, Núñez, Delgado y Torregrosa (2015), en el que los autores estudiaron la existencia de perfiles motivacionales en estudiantes de ESO y su relación con las atribuciones académicas, los resultados mostraron cuatro perfiles motivacionales: a) un grupo de estudiantes con los tres tipos de metas altas, b) un grupo con los tres tipos de metas bajas, c) un grupo con predominio de metas de aprendizaje y metas de logro y, d) un grupo con predominio de metas de valoración social.

Dentro de la investigación motivacional sólo una pequeña parte se ha centrado en los perfiles motivacionales (Valle, Rodríguez, González-Canabach, Núñez, González-Pienda y Rosario, 2010). Aunque en los últimos años se han llevado a cabo algunos estudios más sobre este tópico, gran parte de esta investigación se ha realizado, principalmente, con estudiantes universitarios, pero todavía es escasa la investigación que se ha centrado en estudiantes de secundaria. Por ello, este estudio se planteó con una doble finalidad. Por una parte, se propuso como primer objetivo indagar si existían diferencias en las metas académicas de aprendizaje, de logro y de valoración social en estudiantes de ESO en función del curso (1º, 2º, 3º y 4º) en el que estaban escolarizados. Sobre la base de los estudios previos se esperaba encontrar que las metas académicas de los estudiantes no fueran iguales en los cuatro cursos de la ESO, sino que existían diferencias entre los estudiantes de los primeros cursos (1º-2º) en comparación con los de los últimos cursos (3º-4º).

Con el propósito de seguir profundizando sobre la perspectiva de múltiples metas, el segundo objetivo tuvo por finalidad identificar los perfiles motivacio-

nales que tenían los estudiantes de la ESO y analizar si éstos estaban asociados a diferencias de rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas.

## MÉTODO

### *Participantes*

De una población de 23.665 estudiantes escolarizados en los cuatro cursos de la ESO, de todos los centros públicos de la isla de Tenerife, se realizó un muestreo aleatorio por conglomerado, tomando como unidad muestral cada clase de la ESO. De este modo, la muestra fue seleccionada de 25 clases, pertenecientes a 16 institutos de secundaria ubicados en nueve municipios de diferentes zonas de la isla. La muestra inicial quedó formada por un total de 614 estudiantes escolarizados de 1º a 4º curso de la ESO, lo que supone un nivel de confianza del 95% y un margen de error de  $\pm 5\%$ . De esta muestra se excluyeron los estudiantes que habían sido identificados con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo, así como aquellos que asistían a algún programa educativo específico (por ejemplo, de inmersión lingüística). Del total de esta muestra, se eliminaron 18 estudiantes que cumplían alguno de los criterios de exclusión anteriores, porque no podían contestar todos los ítems del instrumento administrado.

La muestra definitiva quedó formada por 596 estudiantes (302 chicos y 294 chicas), distribuidos en los cuatro cursos de la ESO. Los análisis Chi-cuadrado revelaron que no existían diferencias significativas entre género y curso  $\chi^2_{(3)} = 4.47$ ,  $p = .21$ . En la Tabla 1 se presenta las características principales de la muestra en función de su distribución en los cuatro cursos.

**Tabla 1. Características de la muestra en función del curso**

	CURSO							
	1º (N=158)		2º (N=158)		3º (N=125)		4º (N=155)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
GÉNERO								
Masculino	69	43.7	86	54.4	67	53.6	80	51.6
Femenino	89	56.3	72	45.6	58	46.4	75	48.4
EDAD								
M	12.82	—	13.83	—	14.63	—	15.6	—
DT	.71	—	.87	—	.71	—	.77	—

### *Instrumentos*

Para recoger la información sobre las metas académicas se administró el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) de Núñez y González-Pienda (1994), que es una traducción al español del elaborado por Hayamizu y Weiner (1991). El cuestionario consta de 20 ítems, agrupados en tres factores (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social), con cinco alternativas de respuesta, siendo: 1 nunca, 2 raramente, 3 algunas veces, 4 frecuentemente y 5 siempre. Desde su primera adaptación, esta escala ha sido ampliamente utilizada en España para la evaluación de metas académicas de estudiantes, con resultados que han confirmado su estructura factorial inicial (Hayamizu y Weiner, 1991) y buenas propiedades psicométricas (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle, 2010; García et al., 1998; González, Torregrosa y Navas, 2002; Inglés et al., 2009; Jover, Navas y Sampascual, 2008; Navas, Iborra y Sampascual, 2007).

Para la medida del rendimiento académico se utilizaron las notas escolares (de 0 a 10 puntos) obtenidas por los estudiantes en la tercera evaluación del curso 2015/2016 en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

### *Procedimiento*

Previa a la recogida de información, y después de contactar telefónicamente con cada uno de los centros participantes, se realizó una entrevista con el/la directora/a en la que se expusieron los objetivos de la investigación, se presentó el instrumento y se solicitó su colaboración para acceder a los estudiantes de las aulas seleccionadas. Posteriormente, se entregó por escrito a los estudiantes de la muestra el consentimiento informado de los padres en el que se exponía la finalidad del estudio, la confidencialidad de los datos de identidad y se pedía su autorización para que sus hijos participaran en la investigación. El C.M.A. fue aplicado en cada una de las clases, dentro del horario escolar y de manera colectiva en una única sesión, siempre en presencia del tutor o profesor responsable del aula. Las notas se obtuvieron del expediente escolar de los estudiantes, previa autorización de la dirección del centro y el compromiso de la protección de la identidad y datos del alumnado. La recogida se información se llevó a cabo durante los meses de mayo a julio de 2016.

### *Análisis de datos*

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS para Windows (versión 24). Se examinó la normalidad de la distribución de los tres tipos de metas

académicas en la muestra prestando atención a los índices de asimetría y curtosis. Para conocer si las metas académicas eran diferentes en función del curso de los estudiantes, se utilizó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor tras comprobarse que se cumplían los supuestos para la aplicación de esta prueba paramétrica. La homogeneidad de las varianzas se comprobó con la prueba de Levene. Dada la igualdad de varianzas, para la realización de las pruebas *post hoc* se optó por la prueba de Scheffé.

Posteriormente, y con el fin de analizar si existía relación entre los tres tipos de metas, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas  $r$  de Pearson.

Para identificar los perfiles motivacionales del alumnado y su relación con el rendimiento académico se hizo, inicialmente, un análisis de conglomerados (*quick cluster analysis*), el cual permitió analizar si los estudiantes se agrupaban en grupos según sus metas académicas. A continuación, a partir del cumplimiento de los criterios de aplicación de pruebas paramétricas, se llevaron a cabo ANOVAS de un factor para determinar si existían diferencias en el rendimiento académico, en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas, en función de los perfiles motivacionales encontrados. Se comprobó la homogeneidad de varianzas con la prueba de Levene y se utilizó como prueba *post hoc* la comparación múltiple de Scheffé.

## RESULTADOS

### *Diferencias de las metas académicas en la ESO*

El análisis exploratorio de los datos mostró que las metas de aprendizaje, las metas de logro y las metas de valoración social seguían una distribución normal, con valores de asimetría y curtosis entre  $\pm 1$ . La prueba de Levene arrojó una significación estadística superior a .05 para cada tipo de meta, por lo que en los tres casos se asumió homogeneidad de varianzas. Como se puede observar en la Tabla 3 y en la Tabla 4, los resultados mostraron que existían diferencias en las metas académicas que establecía el alumnado según el curso en el que estaba escolarizado. De hecho, se encontraron diferencias significativas en los tres tipos de metas académicas en los cursos de la ESO.

**Tabla 3. Resultados descriptivos en metas académicas en la ESO**

	CURSO									
	1º		2º		3º		4º		Asimetría	Curtosis
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Metas de aprendizaje	3.08	1.07	3.35	1.12	2.94	.99	3.24	.88	-.31	-.52
Metas de valoración social	2.86	1.09	2.56	1.02	2.58	.98	2.47	1	.41	-.54
Metas de logro	4.2	1.01	4.27	.9	4.29	.72	4.31	.85	-.87	.91

**Tabla 4. Diferencias en las metas académicas según el curso**

CRITERIOS	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	P
METAS DE APRENDIZAJE					
Intergrupos	11.748	3	3.916	3.961	.008
Intragrupos	585.300	592	.989		
METAS DE VALORACIÓN SOCIAL					
Intergrupos	13.668	3	4.556	4.293	.005
Intragrupos	628.297	592	1.061		
METAS DE LOGRO					
Intergrupos	6.410	3	2.137	2.981	.031
Intragrupos	424.390	592	.717		

Los resultados de la prueba *post hoc* de Scheffé, presentados en la Tabla 5, mostraron que en las metas de aprendizaje las diferencias se producían entre el alumnado de 2º y 3º curso, siendo superiores en los estudiantes de 2º curso. Sin embargo, las mayores diferencias se encontraron entre el alumnado de 1º y 4º curso, tanto en las metas de valoración social como en las metas de logro. Los estudiantes de 1º curso tuvieron metas de logro más altas y menores metas de valoración social que los estudiantes de 4º curso.

**Tabla 5. Diferencias entre cursos en las metas académicas**

CRITERIOS	PARES	DIFERENCIA MEDIAS	ERROR TÍPICO	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%		SIG.
				LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR	
Metas de aprendizaje	1º - 2º	-.235	.111	-.549	.077	.219
	1º - 3º	.13	.119	-.197	.469	.729
	1º - 4º	-.163	.112	-.478	.151	.548
	2º - 3º	.371*	.119	.037	.705	.022
	2º - 4º	.072	.112	-.243	.387	.938
	3º - 4º	-.299	.119	-.634	.035	.100
Metas de valoración social	1º - 2º	.304	.115	-.02	.629	.076
	1º - 3º	.283	.123	-.062	.628	.154
	1º - 4º	.393*	.116	.067	.72	.010
	2º - 3º	-.021	.123	-.367	.324	.999
	2º - 4º	.089	.116	-.237	.415	.900
	3º - 4º	.11	.123	-.236	.458	.849
Metas de logro	1º - 2º	-.065	.095	-.332	.201	.925
	1º - 3º	-.083	.101	-.368	.2	.877
	1º - 4º	-.272*	.095	-.541	-.004	.044
	2º - 3º	-.018	.101	-.302	.265	.998
	2º - 4º	-.207	.095	-.475	.06	.197
	3º - 4º	-.188	.101	-.474	.096	.329

## RELACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES TIPOS DE METAS

En cuanto a las relaciones que se establecían entre las metas de aprendizaje, las metas de logro y las metas de valoración social, la matriz de correlaciones bivariadas ( $r$  de Pearson) mostró, como se puede ver en la Tabla 6, que éstas son positiva y estadísticamente significativas, lo cual confirmó que existía una relación de dependencia entre los tres tipos de metas académicas.

**Tabla 6. Matriz de correlaciones entre los tres tipos de metas**

	1	2	3
1. Metas de aprendizaje	1	.365**	.508**
2. Metas de valoración social	-	1	.302**
3. Metas de logro	-	-	1

\*\*p &lt; .01

## PERFILES MOTIVACIONALES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como se observa en la Tabla 7, el análisis de conglomerados mostró que existían tres perfiles motivacionales diferenciados en esta muestra de estudiantes de la ESO. El primero de ellos quedó integrado por 173 estudiantes que se caracterizaban por tener metas de logro y metas de aprendizaje altas, pero unas metas de valoración social bajas. En el segundo conglomerado se agruparon 173 estudiantes con un perfil motivacional determinado por tener metas de aprendizaje altas, y metas de logro y de valoración social bajas. El tercer conglomerado quedó formado por 250 estudiantes cuyo perfil motivacional lo determinó tener metas de logro y metas de aprendizaje muy altas y unas metas de valoración social altas.

**Tabla 7. Medias y desviaciones típicas de las metas académicas en los conglomerados**

	METAS ACADÉMICAS					
	METAS DE APRENDIZAJE		METAS DE VALORACIÓN SOCIAL		METAS DE LOGRO	
	M	DT	M	DT	M	DT
Conglomerado 1	3.72	.70	2.04	.70	3.55	.70
Conglomerado 2	3.92	.59	2	.70	2.16	.58
Conglomerado 3	4.65	.50	3.45	.99	4.68	.37

En la Tabla 8 se recogen las medias y desviaciones típicas de cada uno de los conglomerados o perfiles motivacionales en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana. Cuando se analizó si existían diferencias entre los tres perfiles encontrados y el rendimiento obtenido en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana, la prueba de Levene probó la homogeneidad de varianzas para cada tipo de conglomerado, y el ANOVA mostró que las diferencias halladas eran significativas, tanto en Matemáticas como en Lengua Castellana (véase Tabla 9).

**Tabla 8. Medias y desviaciones típicas del rendimiento académico en Matemáticas y Lengua Castellana en función de los tres conglomerados**

	MATEMÁTICAS		LENGUA CASTELLANA	
	M	DT	M	DT
Conglomerado 1	5.38	1.86	5.50	1.74
Conglomerado 2	4.89	2.13	4.73	1.73
Conglomerado 3	5.84	1.91	5.89	1.97

**Tabla 9. Diferencias en las metas académicas según el curso**

CRITERIOS	SUMA DE CUADRADOS	gl	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Matemáticas					
Intergrupos	91.669	2	45.834	11.865	<.001
Intragrupos	2290.779	593	3.863		
Lengua Castellana					
Intergrupos	138.859	2	69.430	20.480	<.001
Intragrupos	2010.313	593	3.390		

La prueba *post hoc* (ver Tabla 10) mostró que en Matemáticas las diferencias significativas en el rendimiento académico se producían entre los conglomerados 2 y 3. Esto indicó que los estudiantes con un perfil motivacional determinado por altos valores en los tres tipos de metas académicas tenían un rendimiento mayor en esta asignatura que aquellos que solo tenían un perfil con metas de aprendizaje altas. Por su parte, en la asignatura de Lengua Castellana las diferencias significativas en el rendimiento se encontraron entre el conglomerado 1 y 2, y entre el conglomerado 2 y 3. Estos resultados mostraron que el grupo de estudiantes con puntuaciones más altas en los tres tipos de metas académicas era el que obtenía un mejor rendimiento; así como que el grupo de estudiantes con metas de aprendizaje y de logro altas obtenían también mejores resultados que aquellos que solo establecían metas de aprendizaje.

**Tabla 10. Diferencias entre conglomerados en el rendimiento académico de Matemáticas y Lengua Castellana**

CRITERIOS	PARES	DIFERENCIA MEDIAS	ERROR TÍPICO	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%		SIG.
				LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR	
Matemáticas	1 - 2	.491	.211	-.027	1.009	.068
	1 - 3	-.452	.194	-.929	.024	.067
	2 - 3	-.944	.194	-1.421	-.467	<.001
Lengua Castellana	1 - 2	.768	.197	.283	1.254	<.001
	1 - 3	-.393	.182	-.839	.053	.098
	2 - 3	-1.161	.182	-1.608	-.715	<.001

## DISCUSIÓN

Este estudio se planteó como primer objetivo indagar sobre las diferencias que existían en las metas académicas de los estudiantes escolarizados en los cuatro cursos de la ESO. Se anticipó que las metas académicas de estos estudiantes variarían en función del curso en el que estuvieran escolarizados. Los resultados hallados confirmaron esta predicción, ya que se encontraron diferencias en los tres tipos de metas en estos cursos de la escolaridad. Las puntuaciones medias de las metas de logro fueron superiores a medida que se avanzaba en cada curso de esta etapa, por lo que fueron significativamente mayores en los estudiantes del último curso que en los estudiantes que empezaban la ESO. Con las metas de valoración social sucedió lo contrario, ya que las puntuaciones medias de los estudiantes fueron más altas al inicio de esta etapa que al finalizarla. En lo que respecta a las metas de aprendizaje, se encontró una disminución significativa con el paso del primer ciclo (2º curso) al segundo ciclo (3º curso), aunque volvieron a recuperarse en los estudiantes del último curso.

Estos resultados son coincidentes con los encontrados en estudios que han analizado las diferencias de las metas académicas en estudiantes de la ESO. Así, por ejemplo, en los estudios realizados por Delgado et al. (2010) y Rodríguez-Fuentes (2009), también se encontró que las metas académicas no eran iguales en los cuatro cursos de la ESO. Sin embargo, los resultados de este estudio no son totalmente coincidentes con las diferencias encontradas en las investigaciones anteriormente citadas. En este estudio se encontró que cada tipo de meta tenía un aumento o una disminución diferente en esta etapa educativa. En cambio, en el estudio de Rodríguez-Fuentes (2009) los resultados mostraron que las puntuaciones en las tres metas eran inferiores en el segundo ciclo con respecto al primero.

Los resultados de este estudio van más en la línea de los hallados en el trabajo de Delgado et al. (2010). Estos autores encontraron que tanto en las metas de logro como en las de aprendizaje las puntuaciones medias de los estudiantes eran superiores a medida que se avanzaba en los cursos de la ESO; en el caso de las metas de logro, este incremento se producía desde el 1º curso, mientras que en las metas de aprendizaje el aumento aparecía a partir de 2º curso. Fueron las metas de valoración social las que disminuyeron, en concreto de 1º a 3º curso y de 3º a 4º curso. Este último resultado es coincidente con el de esta investigación, por lo que se podría confirmar que, a medida que los estudiantes avanzan en los cursos de la ESO, las metas de valoración social van siendo menos importantes para mantener la motivación hacia el estudio. La motivación en esta etapa de la escolaridad, marcada por cambios evolutivos personales importantes, parece que está más determinada por otro tipo de metas que por buscar la aprobación para seguir con los estudios. Esto lo corroboró la tendencia encontrada en las metas de logro, y esos resultados también son coincidentes con los del estudio de Delgado et al. (2010). A medida que los estudiantes avanzan de curso van incrementando este tipo de meta, por lo que era esperable que las diferencias significativas se produjeran entre el alumnado de 1º y 4º curso. Estos resultados son coherentes con las implicaciones personales y educativas que tiene esta etapa educativa para los estudiantes. A medida que los alumnos van avanzando de curso van tomando conciencia de la importancia de obtener buenas calificaciones para poder acceder a otros estudios superiores.

Las mayores diferencias entre las investigaciones mencionadas y los resultados de este estudio se encontraron en las metas de aprendizaje. Este hecho induce a pensar que en estas metas pueden estar incidiendo otras variables contextuales (por ejemplo, el énfasis que ponga el profesorado en la enseñanza de los contenidos) que no se han tenido en cuenta en esta investigación y que se deberían contemplar en futuros trabajos.

Respecto a la relación encontrada entre los tres tipos de metas académicas, los resultados hallados en este estudio van en consonancia con investigaciones previas (Barca, Peralbo, Porto, Marcos y Brenlla, 2011; Berger, 2012; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2002; Linnenbrink, 2005; Navas, Iborra y Sampascual, 2007; Salmerón, Gutiérrez-Braojos y Rodríguez, 2017), por lo que este trabajo también avala la perspectiva de múltiples metas y contribuye a confirmar que las metas no son excluyentes entre sí. El establecimiento de las metas dependerá tanto de las materias a aprender como de la relación de los estudiantes con los profesores y compañeros de clase e, incluso, con la interacción con otros factores que nada tengan que ver con la actividad académica (Guan, McBride y Xiang, 2006).

Otra de las finalidades de este estudio fue identificar los perfiles motivacionales de los estudiantes y establecer la relación que existía entre estos y el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas. Los resultados confirmaron la existencia de tres perfiles motivacionales diferenciados; además, los estudiantes con un perfil motivacional determinado por altos valores en los tres tipos de metas eran los que presentaban un mayor rendimiento en Lengua Castellana. En el caso de Matemáticas, las diferencias de rendimiento académico se produjeron en el grupo de estudiantes cuyo perfil motivacional solo puntúa alto en metas de aprendizaje. Entre el grupo con valores altos en las tres metas y el grupo con valores altos en metas de aprendizaje y de logro, pero bajos en metas de valoración social, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de esta asignatura. Estos resultados muestran que la influencia del perfil motivacional en el rendimiento académico es distinta según la asignatura de estudio. Al respecto, sería conveniente seguir indagando (por ejemplo, mediante análisis de regresión lineal múltiple) en la incidencia de los perfiles académicos en cada asignatura o, incluso, en si los alumnos adoptan perfiles motivacionales concretos según la materia de estudio.

Investigaciones previas que se han centrado en el estudio de los perfiles motivacionales en estudiantes de la ESO, (por ejemplo, Rodríguez-Fuentes, 2009 e Inglés et al., 2015) establecieron la existencia de cuatro perfiles motivacionales. Ambos estudios coinciden en hallar un grupo de tendencia motivacional baja en todas las metas y otro grupo con valores altos en todas ellas. Sin embargo, en este estudio no se encontró un grupo de estudiantes caracterizados por un perfil motivacional con metas académicas bajas, ya que los tres perfiles en los que se agruparon los estudiantes de esta muestra presentaron, como mínimo, valores moderados en metas de aprendizaje. La falta de coincidencia entre este estudio y otros en relación a este perfil motivacional concreto puede explicarse considerando varios factores. El primero de ellos, la influencia que pueden ejercer variables contextuales a la hora de favorecer o influir para que los estudiantes tengan un perfil motivacional concreto. Esto enlaza con otro tipo de factores de carácter más metodológico en cuanto al tipo de centro o al procedimiento utilizado para la selección de la muestra. A diferencia de otras investigaciones en las que se incluyeron estudiantes escolarizados en centros concertados y privados, la muestra de este estudio sólo se seleccionó de centros públicos de ESO, siguiendo un procedimiento aleatorio por conglomerados, y ese método de selección no coincide con el utilizado en las investigaciones mencionadas.

Por otra parte, resulta destacable que, tanto en este estudio como en los llevados a cabo por Rodríguez-Fuentes (2009) y Castejón et al. (2016), el grupo de

alumnos con predominio de valores altos en todas sus metas académicas fuese el que tenía un mejor rendimiento académico o un rendimiento mayor al esperado. En investigaciones sobre la relación entre perfiles motivacionales y rendimiento académico en otros niveles educativos, como la universitaria, también ha sido este perfil de altos niveles en los tres tipos de metas académicas el que ha obtenido un mejor rendimiento académico (Blas, 2012). Sobre la base de estos resultados se puede concluir la existencia de la complementariedad entre las metas académicas y afirmar que la de múltiples metas es la que más favorece el rendimiento académico. En este sentido, recobra suma importancia el rol o implicación del profesorado de esta etapa educativa a la hora de favorecer y contribuir a que los estudiantes vayan desarrollando un perfil motivacional determinado por metas altas de aprendizaje, logro y valoración social.

En síntesis, en función de los resultados encontrados en este estudio, se puede decir que las metas son diferentes en cada curso de ESO. Futuras investigaciones deberían seguir indagando sobre si el establecimiento de las metas académicas por parte de los estudiantes puede estar determinado por otras variables que no se han tenido en cuenta en este trabajo, como la influencia de padres y madres en la orientación de metas de los hijos, y que han sido abordadas en otros trabajos (Chan y Chan, 2007; Friedel, Cortina, Turner y Midgley, 2007; Kim, Schallert y Kim, 2010).

Las bajas metas académicas de los estudiantes pueden ser consideradas como un indicador de riesgo del rendimiento académico. Por tanto, potenciar desde la práctica el perfil de alta motivación generalizada contribuiría a disminuir el fracaso escolar en esta etapa. La identificación del perfil motivacional de los estudiantes favorecería, además, que el profesorado tuviera los conocimientos necesarios para incrementar la motivación de sus alumnos, recurriendo a potenciar los diferentes tipos de metas según sean las características motivacionales de los mismos. Como señala Pintrich (2000), los estudiantes que son capaces de adoptar distintas metas pueden seguir distintos caminos para llegar a su rendimiento real, pero en función de la orientación motivacional predominante hay una implicación y una vivencia afectiva muy distinta. Así, los estudiantes con un mayor predominio de metas de aprendizaje vivirán su etapa educativa como una experiencia más agradable y positiva, mientras que aquellos estudiantes con una predominancia de metas de logro, aun pudiendo alcanzar niveles de rendimiento superior, pueden vivir su etapa educativa con una mayor ansiedad, preocupación y afecto negativo. En este sentido, recobra especial importancia desarrollar metodologías de enseñanza que promuevan no sólo metas de logro, sino que favorezcan igualmente el establecimiento de metas de aprendizaje en los estudiantes.

Fecha de recepción del original: 3 de febrero 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de noviembre 2017

## REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J.L. y Brenlla, J.C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Berger, J. (2012). Uncovering vocational student's multiple goal profiles in the learning of professional mathematics: Differences in learning strategies, motivation beliefs and cognitive abilities. *Educational Psychology*, 32(4), 405-425.
- Blas, R. (2012). *Diferencias individuales en metas académicas: un estudio desde la perspectiva de múltiples metas*. Tesis doctoral inédita. Universidad de A Coruña.
- 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, 309-319.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Castejón, J.L., Gilar, R., Miñano, P. y Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (*underachievement*). *European Journal of Education and Psychology*, 9, 63-71.
- Cecchini, J.A., González, C., Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Chan, W. y Chan, S. (2007). Hong Kong Teacher Education Students' Goal Orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(2), 157-172.
- Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R.H., Perry, R.P., Newall, N.E. y Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.

- 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, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Legget, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, A.J., Maruyama, K. y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Fenollar, P., Román, S. y Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Friedel, J., Cortina, K.S., Turner, J.C., y Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.
- García, M.S., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, 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, 178-202.
- 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), 69-87.
- González-Pienda, J.A., González-Cabanach, R., Núñez, J.C. y Valle, A. (Coords.). (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Guan, J., McBride, R.E. y Xiang, P. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M., Carter, S.M. y Elliot, A.J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.

- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test Dweck' model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280-1300.
- Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Castejón, J.L., Valle, A., Delgado, B. y Marzo, J.C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1048-1060.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteaudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., Núñez, J.C., Delgado, B. y Torregrosa, M. (2015). Motivational profiles Spanish students of Compulsory Secondary Education: Differential analysis of academic self-attributions. *Anales de Psicología*, 31(2), 579-588.
- Jover, I., Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 49-64.
- Kim, J., Schallert, D.L. y Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 418-437.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Navas, L., Iborra, G. y Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.
- Navas, L., Soriano, J.A., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XX1*, 19(1), 267-285.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento escolar*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Peklaj, C., Podlesek, A. y Pečjak, S. (2015). Gender, previous knowledge, personality traits and subject-specific motivation as predictors of students' math grade in upper-secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 313-330.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Rodríguez-Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiante ESO*. Tesis doctoral inédita. Universidad de A Coruña.

- Salmerón, H., Gutiérrez-Braojos, C., y Rodríguez, S. (2017). The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 353-369.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Urduan, T.C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191.
- Valle, A., González-Cabanach, R.G., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146.
- Valle, A., González-Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105-126.
- Valle, A., González-Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Rodríguez, S., González-Cabanach, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9, 109-121.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Wentzel, K.R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Woolfolk, A.E. y McCune, L. (1980). *Educational Psychology for Teachers*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

