

*UN ANÁLISIS EXPLORATORIO Y PREDICTIVO SOBRE LAS
ORIENTACIONES DE META Y SOBRE EL CONTENIDO DE LAS
METAS DE LOS ESTUDIANTES*

An exploratory and predictive analysis on the students' goal orientations and goals content

Leandro Navas Martínez¹ y Gonzalo Sampascual Maicas²

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Alicante, España. leandro.navas@ua.es

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. gsampascual@psi.uned.es

Resumen

En este artículo son analizadas las relaciones entre las orientaciones a meta, el contenido de las metas y el rendimiento académico. Participan en este estudio un total de 213 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. En general, los resultados muestran que las orientaciones de meta y las metas sociales están presentes en los sujetos, que la orientación a meta de rendimiento predice el rendimiento académico y que los estudiantes de alto rendimiento muestran niveles altos en metas de aprendizaje, de rendimiento, de logro y de responsabilidad.

PALABRAS CLAVE: orientaciones a meta, contenido de las metas, metas sociales, metas múltiples.

Abstract

In this paper we analyze the relationships between goal orientations, goals content, and academic performance. A total number of 213 compulsory secondary education students participate in this study. In general, results show that goal orientations and social goals are present in subjects, that goal oriented performance predicts academic performance, and that high performance students show high levels of learning, performance, achievement, as well as responsibility goals.

KEY WORDS: goal orientations, goals content, social goals, multiple goals.

Recepción: 10/04/08

Aprobación: 26/05/08

INTRODUCCIÓN

En los modelos actuales de la motivación, las metas se han mostrado como variables de elevada relevancia para explicar la conducta motivada (Brophy, 2005; Ford, 1992; Pintrich y Schunk, 2006; Spera y Wentzel, 2003) y, cuando estos modelos se aplican al rendimiento académico, esas metas se han descrito en función de la proximidad y de la especificidad de los niveles de desafío (Bandura, 1986), en función de las orientaciones hacia el logro (Dweck, 1991; Ames, 1992; Nicholls, 1989) y en relación con su contenido (Ford, 1992; Wentzel, 2000).

De estas tres aproximaciones al estudio de las metas en contextos educativos, las dos últimas, la perspectiva de orientaciones de meta y la perspectiva del contenido de las metas, son las que subyacen a este trabajo.

El constructo de *orientación de meta* hace referencia a los fines que se marca la persona para iniciar y desarrollar conductas orientadas al logro. Abarca tanto los propósitos o las razones para realizar una tarea, como los criterios por los que el sujeto evalúa su ejecución en la misma y por los que valora el fracaso o el éxito en la obtención de esa meta (Pintrich, 2000).

En las teorías de orientación de meta, tradicionalmente, se indica la existencia de dos orientaciones a meta (aunque dependiendo de los autores se han denominado de modo diferente): de aprendizaje y de ejecución (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Maehr y Midgley, 1991; Nicholls, 1984). La *orientación a metas de aprendizaje* se caracteriza por el interés por el aprendizaje, el dominio de la tarea, el desarrollo de nuevas capacidades, competencias y habilidades, la superación de retos y la mejora personal. Por el contrario, la *orientación a metas de ejecución*

se caracteriza por demostrar competencia o habilidad, obtener juicios positivos de los demás, conseguir el reconocimiento de los otros, ser mejores que los demás y evitar juicios de incompetencia.

No obstante, se han estudiado otras orientaciones de meta además de las ya señaladas: la *orientación a meta extrínseca* (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991), que consiste en obtener buenas notas para ser premiado o para evitar ser castigado y no tener problemas; la *orientación a meta de evitación* (Nicholls, 1989), que se refiere al sentimiento de éxito que se produce cuando la tarea es fácil; la *orientación a meta de alineación académica* (Nicholls, 1989), que equivale al sentimiento de éxito que se produce al salir impune tras no hacer la tarea y tras perder el tiempo, y la *orientación a meta de evitación del trabajo* (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988), que indica el deseo de concluir las tareas escolares sin esforzarse mucho. Incluso, existen trabajos en los que la clásica orientación a meta de ejecución se subdivide en otras dos, la *orientación a meta de rendimiento*, en la que lo que se persigue es obtener buenos resultados académicos, y la *orientación a meta de refuerzo social*, que se caracteriza por el deseo de obtener la aprobación social (González, Torregrosa y Navas, 2002; Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Navas, Iborra y Sampascual, 2007).

Las teorías de orientación de meta concentran su atención, como acabamos de ver, en las diferentes maneras concretas en las que los sujetos emplean su esfuerzo y en lo que hacen para alcanzar las metas que se proponen. A diferencia de éstas, la teoría del *contenido de las metas* se ocupa de estudiar el contenido de lo que los individuos quieren alcanzar y de lo que orienta su conducta con el fin de conseguir el resultado que persiguen (Wentzel, 1999, 2000).

Desde la perspectiva del contenido de la meta se argumenta que las metas surgen tanto del individuo como del contexto en el que éste se encuentra ya que, en muchas ocasiones, esas metas vienen determinadas y definidas por el contexto social. De hecho, las actividades de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en un contexto social definido por expectativas y por reglas sociales que regulan el día a día en el aula. Wentzel (1991, 1999, 2000) señala que, si se analiza el contenido de las metas de los estudiantes, éstos pueden desear alcanzar objetivos académicamente relevantes, como aprender y obtener buenas calificaciones, pero, también, persiguen objetivos sociales, como hacer amigos, divertirse, cooperar con los demás o cumplir las reglas y las normas sociales. Por esto, esta autora indica que la perspectiva de metas múltiples es muy importante para analizar la conducta en contextos sociales complejos, tales como el contexto del aula, en el que, además de que se domine la tarea o se aprenda, se exige al alumnado que se comporte adecuadamente, que respete a los demás, que participe en las interacciones que se producen en la clase, que participe en las actividades de grupo, que se comporte de acuerdo con una serie de normas, etc. Además, estas metas sociales son tenidas en cuenta por el profesorado, igual que las de aprendizaje, a la hora de evaluar al alumnado. En este sentido, se ha demostrado que los alumnos que en clase persiguen metas sociales, como ser serios y responsables, obtener la aprobación de los demás, hacer amigos o divertirse, también tienen metas académicas, como aumentar su conocimiento, dominar la materia o aumentar sus capacidades. De hecho, algunos estudios (Wentzel, 1989, 1991a, 1991b, 1991c, 1993, 2000) han puesto de manifiesto, por un lado, que los alumnos con buenas calificaciones, además de metas de ejecución y de aprendizaje, muestran metas sociales (ser responsables u obtener la aprobación de los demás) y, por otro lado, que los alumnos con bajas calificaciones se diferencian de los que obtienen altas

calificaciones en que no persiguen esas metas de responsabilidad y de aprobación social. Igualmente, otros estudios (Wentzel, 1996) revelan que el esfuerzo con el que los estudiantes se implican en las actividades de la clase se puede predecir a partir de las metas de responsabilidad académica y social.

En suma, desde la teoría del contenido de meta lo que se destaca es que la conducta se relaciona con múltiples metas y se indica que el alumnado que obtiene altas calificaciones persigue en mayor medida metas múltiples y, de manera más particular, metas de responsabilidad social (Pintrich y Schunk, 2006). Desde estas reflexiones, lo que nos cuestionamos es si hay relación entre ambos tipos de perspectivas, es decir, entre las orientaciones a metas de aprendizaje, a metas de rendimiento o a metas de refuerzo social, y las metas múltiples, sociales, de responsabilidad, etc. y si unas y otras son capaces de predecir el rendimiento académico. Dar respuesta a tales cuestiones es el objetivo de este trabajo.

MÉTODO

Participantes

Participan 213 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M=13,9$; $DT=1,34$), que fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple de la población estudiantil de esa etapa en la Comunidad Valenciana (España) de modo que se garantiza un nivel de confianza del 95%. De ellos, el 51,2% son chicos y el resto chicas. El 25,4% cursa primero, el 22,5% está en segundo, el 25,8% cursa tercero y el 26,3% restante está en cuarto curso.

Variables

Las variables consideradas son las *orientaciones a metas* (de aprendizaje, de rendimiento y de refuerzo social), las *metas múltiples* (académicas y sociales) y

26

el *rendimiento académico* (la calificación media del total de áreas cursadas en la evaluación final de curso).

Instrumentos

Los instrumentos empleados son, por una parte, el *Cuestionario de metas* (Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991), adaptado al español por González et al. (2002) y cuya fiabilidad (coeficiente de consistencia interna α de Conbrach) es 0,87 y, por otra parte, el *Goal Questionnaire* de Wentzel (1987, 1989) sobre metas múltiples del que ignoramos los datos de fiabilidad (ver Wentzel, 1987).

Procedimiento

Los sujetos responden a los cuestionarios mencionados en sus aulas habituales. Se les solicita la máxima sinceridad y se les garantiza la confidencialidad de sus respuestas.

Diseño y análisis de datos

Al no haber una manipulación intencional

de las variables, el diseño presenta las características del diseño correlacional básico. Los datos se someten a análisis factoriales, correlacionales, diferenciales y de regresión múltiple para cuya realización se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 14.0).

RESULTADOS

Se llevan a cabo sendos análisis factoriales por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax con las respuestas a los cuestionarios.

En el Cuestionario de metas, el estadístico Chi-cuadrado de la prueba de esfericidad de Barlett se asocia con valores de p que superan el criterio de significación estadística ($\chi^2_{(190)} = 1941,85; p < 0,001$), lo que indica que se puede rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones sea nula.

Tabla I

Matriz de componentes rotados que se obtienen al someter las respuestas del Cuestionario de Metas a análisis factorial.

(Factor I = Orientación a metas de aprendizaje; Factor II = Orientación a metas de refuerzo social; Factor III = Orientación a metas de rendimiento; Factor IV = Orientación a metas de logro).

Elementos	Factores			
	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
1. ...es interesante resolver problemas.	0,689			
2. ... disfruto descubriendo cuánto he mejorado.	0,754			
3. ... deseo saber cosas nuevas.	0,762			
4. ... me gusta el desafío de los problemas difíciles.	0,750			
5. ... me siento bien cuando supero obstáculos ...	0,594			
6. ... siento curiosidad.	0,699			
7. ... me gusta emplear mi cabeza.	0,742			
8. ... me alegro cuando puedo resolver un problema ...	0,701			
9. ... quiero ser elogiado por mis padres y profesores.		0,431		
10. ... quiero llamar la atención de mis amigos.		0,753		
11. ... no quiero que mis compañeros se burlen de mi.		0,811		
12. ... no quiero que el profesor me tenga aversión.		0,673		
13. ... quiero que los demás vean lo listo que soy.		0,747		
14. ... sacar mejores notas que mis compañeros.		0,708		
15. ... quiero sacar buenas notas.			0,781	
16. ...deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas.			0,739	
17. ... no quiero suspender los exámenes finales			0,689	
18. ... quiero realizar estudios superiores.				0,748
19. ... quiero tener en el futuro un buen trabajo.				0,818
20. ... deseo alcanzar una buena posición social ...				0,839

En la tabla I se ofrece la matriz factorial rotada obtenida, suprimiendo los coeficientes menores a 0,30 con el objeto de resumirla. Como se observa en la misma, aparecen cuatro factores que, en conjunto, explican el 62,18 % de la varianza. En el primer factor muestran los mayores pesos factoriales los 8 primeros elementos, que expresan razones como “*es interesante resolver problemas*”, “*deseo saber cosas*” o “*siento curiosidad*” que están vinculadas con metas

a metas de rendimiento”. Y, por último, el cuarto factor está configurado por los ítems 18, 19 y 20 (“*deseo alcanzar una buena posición social en el futuro*” o “*quiero realizar estudios superiores*”) que se relacionan con metas de logros futuros por lo que lo llamamos “orientación a metas de logro o recompensa”. Este factor explica el 11,84 % de la varianza y su consistencia interna es $\alpha = 0,85$.

Tabla II

Matriz de componentes rotados que se obtienen al someter las respuestas del Goal Questionnaire a análisis factorial

(Factor I = Metas de responsabilidad; Factor II = Metas prosociales; Factor III = Metas de comparación social).

Elementos	Factor I	Factor II	Factor III
5. Soy cumplidor y responsable	0,473	0,318	
8. Aprendo cosas nuevas	0,677		
9. Comprendo las cosas	0,713		0,343
10. Consigo mi máximo rendimiento	0,671		0,335
11. Me divierto	0,649		
12. Hago las tareas / actividades a tiempo	0,702		
1. Soy un estudiante con éxito		0,710	
2. Obtengo la aceptación de los otros estudiantes		0,767	
4. Consigo que otros estudiantes me ayuden		0,582	0,357
6. Cuando hago y mantengo las amistades		0,602	
7. Soy útil a los demás estudiantes	0,326	0,466	0,438
3. Soy mejor que los demás			0,821

de aprendizaje por lo que lo denominamos “orientación a metas de aprendizaje”. Este factor explica el 22,27 % de la varianza y muestra una fiabilidad elevada ($\alpha = 0,89$). En el segundo factor, presentan las mayores saturaciones los elementos del 9 al 14, que expresan motivos como “*quiero ser elogiado*” o “*quiero que los demás vean lo listo que soy*” y que se relacionan con metas de refuerzo social. Este segundo factor da cuenta del 15,47 % de la varianza, presenta una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0,79$) y lo denominamos “orientación de metas de refuerzo social”. El tercer factor lo componen los ítems 15, 16 y 17 (“*quiero sacar buenas notas*” o “*no quiero suspender*”) que se relacionan con metas de rendimiento (obtener éxito o evitar el fracaso). Este factor da cuenta del 12,6 % de la varianza, muestra una fiabilidad $\alpha = 0,80$ y lo hemos denominado “orientación

En el caso del Goal Questionnaire de Wentzel (1987, 1989), el estadístico Chi-cuadrado de la prueba de esfericidad de Barlett se asocia con valores de p que superan el criterio de significación estadística ($\chi^2_{(66)} = 586,73$; $p < 0,001$), lo que indica que se puede aceptar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es distinta de cero. En la tabla II se muestra la matriz factorial rotada (se suprimen las saturaciones factoriales inferiores a 0,30 para que resulte más clara la tabla). Como se aprecia en la misma, surgen tres factores que explican un 53,48% de la varianza. En el primer factor saturan con una mayor carga factorial los elementos 5, 8, 9, 10, 11 y 12 con expresiones como “*Soy cumplidor y responsable*”, “*Aprendo cosas nuevas*” o “*Hago las tareas / actividades a tiempo*”, por lo que hemos denominado a este factor “metas de responsabilidad”. Da cuenta del

28

32,02% de la varianza y su consistencia interna es $\alpha = 0,76$. El segundo factor lo componen los elementos 1, 2, 4, 6 y 7 que parecen estar relacionados con metas de carácter social (“*Obtengo la aceptación de los otros estudiantes*”, “*Cuando hago y mantengo las amistades*” o “*Soy útil a los demás estudiantes*”, por ejemplo) por lo que lo denominamos “metas prosociales”. Este factor explica el 11,67% de la varianza y presenta una fiabilidad (consistencia interna de Cronbach) $\alpha = 0,70$. En el tercer factor presenta la mayor carga factorial el elemento 3 (“*Soy mejor que los demás*”) por lo que lo hemos denominado “metas de comparación social” y explica el 9,79% de la varianza. El total de la escala presenta un índice de fiabilidad $\alpha = 0,79$ que asciende a $\alpha = 0,80$ si se suprime el elemento número 3.

A continuación, sumando las puntuaciones de los diferentes elementos de ambos

questionarios (variables directamente observadas) que configuran cada uno de los distintos factores obtenidos en los análisis precedentes, se generan las variables latentes cuyos estadísticos descriptivos se muestran en la tabla III.

En la tabla IV se muestra la matriz de correlaciones bivariadas (r de Pearson). Como se puede apreciar en la misma, la orientación a metas de aprendizaje mantiene correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el resto de las variables (excepto con las metas de comparación social). La orientación a metas de refuerzo social se relaciona de forma positiva y estadísticamente significativa con todas las variables salvo con las metas de responsabilidad y con el rendimiento académico. La orientación a metas de rendimiento únicamente no se relaciona de forma significativa con las metas de comparación social. La orientación a

Tabla III
Estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio.

Variabes	M	DT
Orientación a metas de aprendizaje (OMA)	24,42	6,862
Orientación a metas de refuerzo social (OMRS)	13,13	5,118
Orientación a metas de rendimiento (OMR)	12,43	2,742
Orientación a metas de logro o recompensa (OMLR)	12,66	2,860
Metas de responsabilidad (MR)	24,41	3,771
Metas prosociales (MP)	17,23	3,645
Metas de comparación social (MCS)	2,32	1,198
Rendimiento académico (RA)	4,91	1,746

Tabla IV
Matriz de correlaciones bivariadas.

(OMA=Orientación a metas de aprendizaje; OMRS=Orientación a metas de refuerzo social; OMR=Orientación a metas de rendimiento; OMLR=Orientación a metas de logro o recompensa; MR=Metas de responsabilidad; MP=Metas prosociales; MCS=Metas de comparación social; RA=Rendimiento académico; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).

	OMA	OMRS	OMR	OMLR	MR	MP	MCS	RA
OMA	1	-	-	-	-	-	-	-
OMRS	0,249**	1	-	-	-	-	-	-
OMR	0,487**	0,298**	1	-	-	-	-	-
OMLR	0,476**	0,214**	0,559**	1	-	-	-	-
MR	0,420**	0,114	0,307**	0,347**	1	-	-	-
MP	0,348**	0,276**	0,278**	0,107	0,475**	1	-	-
MCS	-0,072	0,163*	0,015	-0,054	0,158*	0,209**	1	-
RA	0,229**	-0,044	0,283**	0,301**	0,215**	0,026	-0,083	1

metas de logro o recompensa muestra correlaciones positivas y estadísticamente significativas con todas las variables excepto con las metas prosociales y las metas de comparación social. Las metas de responsabilidad mantienen relaciones positivas y significativas con el resto de variables salvo con la orientación a metas de refuerzo social. Las metas prosociales, del mismo modo, se relacionan, de manera positiva y estadísticamente significativa, con el resto exceptuando a la orientación a metas de logro o recompensa y al

metas de aprendizaje, orientación a metas de refuerzo social, orientación a metas de rendimiento, orientación a metas de logro o recompensa, metas de responsabilidad, metas prosociales y metas de comparación social. Se observa, en primer lugar, que sólo el estadístico t correspondiente a la orientación a metas de rendimiento se asocia con valores de p estadísticamente significativos ($\beta=0,187$; $t=2242$; $p=0026$) y, en segundo lugar, que sólo se explica el 15,3% de la varianza en la variable criterio.

Tabla V

Análisis de regresión múltiple en el que el Rendimiento académico es la variable criterio
(OMA=Orientación a metas de aprendizaje; OMRS=Orientación a metas de refuerzo social; OMR=Orientación a metas de rendimiento; OMLR=Orientación a metas de logro o recompensa; MR=Metas de responsabilidad; MP=Metas prosociales; MCS=Metas de comparación social).

<i>Resumen del modelo</i>	<i>Variables predictoras</i>	β	t	p
R=0,391	OMA	0,075	0,895	0,372
R ² =0,153	OMRS	-0,137	-1,926	0,055
R ² corregida=0,124	OMR	0,187	2,242	0,026
EE de la Estimación=1,634	OMLR	0,148	1,761	0,080
	MR	0,140	1,736	0,084
	MP	-0,086	-1,085	0,279
	MCS	-0,054	-0,793	0,429

rendimiento académico. Las metas de comparación social únicamente mantienen correlaciones significativas y positivas con la orientación a metas de refuerzo social, con las metas de responsabilidad y con las metas prosociales. Por último, podemos ver que el rendimiento académico presenta correlaciones positivas y estadísticamente significativas con las siguientes variables: orientación a metas de aprendizaje, orientación a metas de rendimiento, orientación a metas de logro o recompensa y metas de responsabilidad.

En la tabla V se resumen los resultados del análisis de regresión múltiple que se realiza considerando como variable criterio el rendimiento académico y como variables predictoras las siguientes: orientación a

Para realizar el contraste de medias, se codifica la variable Rendimiento académico de tal modo que, cuando la calificación media del total de áreas cursadas en la evaluación final de curso es 4 o inferior a 4, se considera rendimiento bajo y, si el valor de la media es 7 o superior a 7, se considera alto. Las variables agrupadas son orientación a metas de aprendizaje, orientación a metas de refuerzo social, orientación a metas de rendimiento, orientación a metas de logro o recompensa, metas de responsabilidad, metas prosociales y metas de comparación social, mientras que la variable criterio es el rendimiento académico (alto y bajo). La prueba de Levene para la igualdad de las varianzas da como resultado estadísticos F asociados a probabilidades que superan el criterio

30

de significación estadística ($p < 0,001$) en orientación a metas de rendimiento y orientación a metas de logro o recompensa, mientras que en el resto de variables F no es estadísticamente significativo. En consecuencia, para las variables orientación a metas de rendimiento y orientación a metas de logro o recompensa se asume que las varianzas son diferentes y en el resto se acepta la hipótesis de igualdad.

Como se aprecia en la tabla VI, las puntuaciones medias de la orientación a metas de aprendizaje, de la orientación a metas de rendimiento, de la orientación a metas de logro o recompensa y de las metas de responsabilidad son superiores en el grupo de alumnos con alto rendimiento académico y esas diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0,003$).

y Navas, 2002; Hayamizu, Ito, Yohiazaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, García, González y García, 1995; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000) llevados a cabo con el mismo cuestionario y en los que se obtienen sólo tres factores: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro. Si comparamos la estructura factorial que se deriva de nuestros resultados con la obtenida en los trabajos anteriormente mencionados parece que las metas de logro se subdividen en dos. La primera de ellas relacionada con la obtención del éxito y la evitación del fracaso (orientación a metas de rendimiento) y la segunda vinculada con el logro y las recompensas que, a largo plazo, conlleva estudiar (orientación a metas de logro o recompensa), coincidiendo con las

Tabla VI

Prueba t de Student para las diferencias de medias en función del rendimiento académico (bajo y alto).

(OMA=Orientación a metas de aprendizaje; OMRS=Orientación a metas de refuerzo social; OMR=Orientación a metas de rendimiento; OMLR=Orientación a metas de logro o recompensa; MR=Metas de responsabilidad; MP=Metas prosociales; MCS=Metas de comparación social.)

Variables agrupadas	Variable de agrupamiento	N	M	t	g.l.	p
OMA	Bajo	90	22,67	-3,584	128	0,000
	Alto	40	27,25			
OMRS	Bajo	90	13,24	-0,005	128	0,996
	Alto	40	13,25			
OMR	Bajo	90	11,78	-5,125	114,130	0,000
	Alto	40	13,82			
OMLR	Bajo	90	11,71	-4,563	121,504	0,000
	Alto	40	13,80			
MR	Bajo	90	23,57	-3,027	128	0,003
	Alto	40	25,75			
MP	Bajo	90	17,22	-1,399	128	0,164
	Alto	40	18,18			
MCS	Bajo	90	2,43	0,680	128	0,498
	Alto	40	2,28			

DISCUSIÓN

De los resultados de los análisis factoriales realizados se desprende, en primer lugar, que la estructura factorial obtenida para el Cuestionario de metas difiere de la que se logra en otros estudios (González, Torregrosa

orientaciones a metas halladas por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosário (2007). Y, en segundo lugar, de la estructura factorial obtenida para el *Goal Questionnaire* se deduce que, efectivamente, tal y como indica Wentzel (1989, 1991a, 1991b, 1991c,

1993, 2000), las metas de responsabilidad y de tipo prosocial también orientan el comportamiento de los estudiantes y que la versión española del *Goal Questionnaire* (Wentzel, 1987) muestra una fiabilidad aceptable.

De los resultados de los análisis de correlación podemos concluir que se da una compleja red de relaciones entre las orientaciones a meta y el contenido de las mismas, destacando las correlaciones positivas y estadísticamente significativas que se obtienen entre el rendimiento académico y la orientación a metas de aprendizaje, la orientación a metas de rendimiento, la orientación a metas de logro o recompensa y las metas de responsabilidad, lo que viene a indicar que perseguir metas de aprendizaje, de rendimiento, de logro y de responsabilidad por parte del estudiante se asocia con su buen rendimiento académico (Valle et al., 2007; Wolters, 2004).

No obstante, de los resultados obtenidos en el análisis de regresión múltiple se puede derivar que el poder predictivo de las orientaciones a meta es muy moderado y que sólo la orientación a meta de rendimiento contribuye a explicar el rendimiento académico, en coherencia con otros estudios en los que no se obtiene una relación nítida entre las metas y las calificaciones académicas (Pintrich, 2000; Skaalvik, 1997). Igualmente llama la atención que las metas múltiples y sociales defendidas por Wentzel (1992, 1996) no realicen ningún papel predictivo.

Finalmente, los resultados de los contrastes de diferencias de medias revelan que los estudiantes de bajo y alto rendimiento académico difieren en sus metas de aprendizaje, de rendimiento, de logro o recompensa y de responsabilidad, ya que éstas están más acentuadas en el alumnado de elevado rendimiento.

En relación con los objetivos que orientaban este estudio, tres conclusiones pueden resaltarse. En primer lugar, que las orientaciones de meta y las metas sociales están presentes simultáneamente en los estudiantes y que se producen relaciones complejas entre ellas. En consecuencia, la perspectiva de orientaciones de meta y la perspectiva del contenido de las metas no son excluyentes. En segundo lugar, sólo la orientación a meta de rendimiento permite predecir el rendimiento académico y el papel predictivo que desempeña no es muy elevado, lo que supone que las relaciones entre las metas del alumnado y sus calificaciones escolares no están todavía suficientemente claras (Valle et al., 2007). Y, por último, que los estudiantes de alto rendimiento se diferencian de los de bajo rendimiento en que tienen metas de aprendizaje, de rendimiento, de logro y de responsabilidad más elevadas. Por ello, una implicación práctica que se puede obtener de este estudio es que para mejorar el rendimiento de los alumnos se deberían crear climas motivacionales en el aula en los que tales metas fueran enfatizadas.

En suma, se debe seguir investigando sobre la motivación, conjugando las aportaciones de perspectivas diversas, tales como las de orientaciones a meta y las del contenido de la meta y superando algunas limitaciones de este estudio. Ampliar el tamaño de la muestra o emplear análisis factoriales confirmatorios son tareas que quedan pendientes para futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. En R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990*. (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press. Vol. 38.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-322.
- Elliot, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- González, C., Torregrosa G. & 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.
- Hayamizu, T., Ito, A. & Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Mece, J., Blumenfeld, P.C. & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Navas, L., Iborra, G. & Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J.C. & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González, S. & García, S. I. (1995). 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. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11(7), 219-242.
- 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.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press. Vol. 6.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402).

- Greenwich, CT: JAI Press. Vol. 7.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- 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.
- Spera, C. & Wentzel, K.R. (2003). Congruence between students' and teacher's goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 395-413.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. & Rosário, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 181-192.
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Wentzel, K.R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivation of school adjustment. En J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (1992). Motivation and achievement in adolescence. A multiple goals perspective. En D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences*. (pp. 287-306), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K.R. (1991a). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. (1991b). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press. Vol. 7.
- Wentzel, K.R. (1991c). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- 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. (1987). Social, emotional, and cognitive factors associated with classroom-related goals and academic competence in adolescents. A developmental systems approach to the study of motivation. Unpublished dissertation. Stanford University. Estados Unidos.
- 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.