
Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*

por **Beatriz DELGADO, Cándido J. INGLÉS,**

Universidad Miguel Hernández de Elche

José M. GARCÍA-FERNÁNDEZ, Juan L. CASTEJÓN,

Universidad de Alicante

y Antonio VALLE

Universidad de A Coruña

1. Introducción

La motivación es un factor que interviene de forma poderosa en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los adolescentes (Valle, González-Cabanach, Barca y Núñez, 1997). Entre las variables motivacionales, las orientaciones hacia metas académicas de los estudiantes, juegan un papel muy importante en el desempeño escolar (Valle, González-Cabanach, Rodríguez y Piñeiro, 1999) ya que actúan facilitando la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico de los alumnos a

través de un análisis más profundo de la información (Covington, 2000). Además, la evaluación de la motivación académica y de los componentes que inciden en los procesos motivacionales en el contexto educativo ha permitido establecer los supuestos básicos que explican parte de la variabilidad del éxito escolar de los alumnos (Pintrich y Schunk, 2002).

Los patrones motivacionales de los adolescentes difieren en función del género (Shibley y Durik, 2005), influyendo en el modo de realizar la tarea y, consecuen-

* Este trabajo ha sido financiado a través del Proyectos SEJ 2004-07311/EDUC y SEJ2005-02741/EDUC pertenecientes al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Educación y Ciencia, concedidos al segundo y cuarto autor, respectivamente

temente, en los resultados académicos de los alumnos. Estos perfiles diferenciales causados, en parte, por los cambios sociales ocurridos en las tres últimas décadas del siglo pasado, han sido relacionados con un aumento de la motivación de logro en las chicas (Shibley y Durik, 2005) y con diferentes aproximaciones hacia el aprendizaje según el género (Giota, 2002; Young, 1997). Además, en la transición de primaria a secundaria ocurre un descenso importante de la motivación hacia el aprendizaje y el estudio (Wigfield y Wagner, 2005). A pesar de que el género es una variable mediadora importante de la motivación escolar, la relación entre las orientaciones de meta y éste ha sido poco estudiada por la comunidad científica (Pintrich y Schunk, 2002). En cuanto a la edad, la investigación sobre motivación se ha centrado en la educación primaria, primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), así como en educación superior, quedando representados, minoritariamente, los estudios realizados con estudiantes de segundo ciclo de E.S.O. (Murphy y Alexander, 2000).

El estudio sobre las diferencias de orientaciones de metas a partir del género y el curso académico, puede proporcionar información acerca de distintas tendencias hacia el estudio que presentan los adolescentes de secundaria, la cual podría emplearse a la hora de elaborar los datos normativos de nuevos instrumentos de evaluación, además de generar una base empírica que guíe el diseño de intervenciones psicoeducativas para la mejora de la motivación de los estudiantes y la

boración de programas de fomento del estudio en los alumnos de secundaria. Por ello, el propósito de este estudio fue examinar las diferencias de género y curso académico en orientaciones hacia metas de aprendizaje, logro y refuerzo social en una muestra representativa de estudiantes españoles de E.S.O.

1.1. Diferencias de género en metas académicas

Hasta hoy existen pocos estudios que traten de analizar las diferencias de género en metas académicas de estudiantes de educación secundaria. Los estudios realizados en España (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; Cerezo y Casanova, 2004; García-Rodríguez, 1994; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003), Estados Unidos (Sánchez, Colón y Esparza, 2005), Australia (Martin, 2004) e Inglaterra (Chaplain, 2000; Lightbody, Siann, Stocks y Walsh, 1996) indican que las diferencias de género en motivación escolar son principalmente de grado y no de tipo cualitativo, es decir, tanto chicas como chicos presentan los mismos tipos de metas, aunque la intensidad de las mismas varía en función del género.

García-Rodríguez (1994) aplicó el *Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas* (CEMA, *Achievement Goals Tendencies Questionnaire*; Hayamizu y Weiner, 1991) a una muestra de 371 escolares españoles de 10 a 14 años y halló diferencias estadísticamente significativas en metas de aprendizaje, siendo las chicas las que se encontraban más orientadas hacia metas de aprendizaje, mien-

tras que en el resto de orientaciones (logro y refuerzo social) no encontró diferencias significativas. Posteriormente, Sanz de Acedo et al. (2003) desarrollaron y validaron el *Cuestionario de Metas para Adolescentes* (CMA) en una muestra de 1.179 adolescentes españoles de 15 a 19 años, mostrando que las chicas valoraban más las metas educativas e interpersonales, mientras que los chicos manifestaban mayor interés por presentar una imagen de superioridad y por actividades ilegales, deportivas y de ocio. Así, estos autores corroboraron la tendencia de las chicas por desarrollar su capacidad y destacar en el rendimiento académico y la orientación de los chicos hacia actividades que les otorguen prestigio social. Paralelamente, Castillo et al. (2003) administraron la versión española de las *Escalas de Orientación Motivacional en la Escuela* (Duda y Nicholls, 1992) a una muestra de 967 adolescentes españoles de 11 a 16 años, encontrando que los chicos puntuaron significativamente más alto en metas de rendimiento, mientras que las chicas alcanzaron puntuaciones significativamente mayores en metas de aprendizaje. Estos hallazgos son explicados a partir de la influencia que ejerce la socialización en el desarrollo de las orientaciones de metas; los chicos aprenden a compararse con los demás para validar su competencia con la intención de ganar a toda costa. Por el contrario, las chicas suelen compararse con ellas mismas con la intención de realizar la tarea de manera óptima. Cerezo y Casanova (2004) hallaron resultados similares con 521 alumnos de 14 a 18 años, mediante el cuestionario MAPE-II (Mon-

tero y Alonso, 1992). Encontraron que los chicos se orientaban motivacionalmente más hacia la búsqueda de juicios positivos y evitación de juicios negativos que sus compañeras, ya que estos suelen preocuparse más por mostrar una autoimagen positiva en el aula.

Sánchez et al. (2005) administraron una escala sobre expectativas de éxito y valor intrínseco (Pintrich y DeGroot, 1990) a una muestra de 143 adolescentes hispanoamericanos de 2º de Bachillerato. En consonancia con los resultados de los trabajos anteriormente descritos, este estudio indicó que las mujeres concedían mayor valor intrínseco y mayor esfuerzo a las tareas académicas y mantenían mayor aspiración y expectativas educativas que sus compañeros.

Lightbody et al. (1996) construyeron un cuestionario de motivación escolar para su estudio y lo aplicaron a una muestra de 1.068 estudiantes escoceses de secundaria, hallando a las chicas más orientadas hacia el gusto por el trabajo duro y el esfuerzo en las tareas escolares que sus compañeros del sexo opuesto. Posteriormente, en un trabajo realizado con 980 adolescentes ingleses de 15 a 16 años, también mediante una prueba *ad hoc*, Chaplain (2000) encontró que los chicos mantenían una orientación hacia la evitación del trabajo mientras que las chicas adoptaban un patrón motivacional hacia el aprendizaje.

Finalmente, Martín (2004) administró la *Escala de Motivación para*

Estudiantes (Student Motivation Scale; Martin, 2001) a una muestra de 2.927 adolescentes australianos de 1º de E.S.O. a 2º de Bachillerato y encontró que las diferencias de motivación entre chicos y chicas eran de grado y no de tipo. Así, la estructura motivacional fue similar por género, aunque halló diferencias de pequeña magnitud en algunas facetas de esta estructura. Concretamente, Martin (2004) encontró que las chicas estaban más orientadas hacia el aprendizaje, planificación, gestión de sus estudios y persistencia, mientras los chicos desarrollaron más conductas desadaptativas que disminuían su probabilidad de éxito escolar (p. ej., no estudiar mucho antes de exámenes para tener una excusa por si no se consigue la nota esperada).

En cuanto a la localización de líneas de investigación sobre la materia objetivo de análisis, la mayoría de estudios han sido realizados en Estados Unidos e Inglaterra. En España, es escaso el número de estudios sobre diferencias de género en motivación escolar, quedando sin analizar en los estudios revisados las orientaciones de metas hacia aprendizaje, logro y refuerzo social en el segundo ciclo de E.S.O. Además, más de la mitad de los trabajos revisados no han utilizado muestras representativas, lo que dificulta la generalización de sus resultados, y los diseños de los trabajos son básicamente de tipo trasversal, excepto el trabajo de Young (1997) en el que se empleó un diseño longitudinal de dos años de duración. Por tanto, la mayoría de los investigadores han optado por estudiar la influencia

del género en la motivación académica mediante análisis de contraste de medias, correlacionales y análisis de varianza multivariado, creando en cuatro de ellos, modelos predictivos mediante análisis de regresión lineal. Finalmente, excepto un estudio, ningún trabajo presentó la magnitud o tamaño del efecto de las diferencias encontradas, lo que sumado a muestras de gran tamaño puede resultar incompleto a la hora de analizar e interpretar los resultados hallados.

1.2. Diferencias de curso en metas académicas

Además de las diferencias de género en metas escolares, la evidencia empírica también ha demostrado la existencia de diferencias evolutivas (Wigfield y Wagner, 2005). Los estudios realizados desde la perspectiva de las orientaciones de metas revelan variaciones sustanciales a través de los cursos académicos. La literatura científica desarrollada en Canadá (Bouffard, Vezeau y Bordeleau, 1998), China (Fung, Mei-Tai, Sun-Keung, 2007) y España (Sanz de Acedo et al., 2003) mantiene que la orientación hacia metas de aprendizaje suele aumentar en la escuela primaria, disminuyendo progresivamente en la etapa de educación secundaria, apareciendo una disminución más acusada en la transición de primaria a secundaria, explicada por el aumento de dificultad de las tareas escolares, por la disminución de la percepción de competencia de los estudiantes y por el cambio a un entorno más competitivo. Además, según estos autores, los resultados sugieren que las metas mantienen una natura-

leza adaptativa respecto a los cambios de desarrollo, ya que el aumento de metas de rendimiento alivia los efectos negativos de la disminución en metas de aprendizaje.

Por tanto, a partir de los hallazgos de los estudios anteriormente revisados, se espera que las chicas obtengan puntuaciones más elevadas en orientación hacia metas de aprendizaje (hipótesis 1); los chicos alcancen puntuaciones significativamente más altas en orientación hacia metas de logro (hipótesis 2) y refuerzo social (hipótesis 3); que la orientación hacia metas de aprendizaje disminuya (hipótesis 4) y que la orientación hacia metas de logro aumente con el paso de los años (hipótesis 5). Además, se espera que la orientación a metas de refuerzo social permanezca invariable a través los cursos académicos analizados (hipótesis 6).

Teniendo en cuenta la escasa cantidad de estudios realizados con muestras representativas de alumnos de E.S.O., así como la carencia de estudios en nuestro país que examinen las orientaciones de meta (aprendizaje, logro y refuerzo social) de los estudiantes de segundo ciclo de E.S.O. y el desuso de estadísticos tan necesarios como el tamaño del efecto o diferencia media tipificada, consideramos necesario examinar las orientaciones de meta que presentan los estudiantes de secundaria en cada uno de los cursos académicos y la influencia de la variable género en la adopción de estas tendencias motivacionales. Para ello, este estudio se centra en el rango de edad menos examinado, utilizando una muestra representa-

tiva de estudiantes de primer y segundo ciclo de E.S.O., analiza los cambios en las orientaciones de meta que se producen en esta etapa académica, valora los distintos patrones motivacionales según el género y examina a través de la diferencia media tipificada la magnitud de las diferencias de grado existentes por género y curso. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo fue analizar las diferencias de género y curso en orientaciones hacia metas de aprendizaje, logro y refuerzo social a partir de una muestra representativa de estudiantes españoles de E.S.O.

2. Método

2.1. Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados (zonas geográficas de las provincias de Murcia y Alicante: centro, norte, sur, este y oeste), seleccionándose 24 centros de áreas rurales y urbanas, 16 públicos y 8 privados. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas computándose aproximadamente 90 sujetos por centro.

El total de sujetos reclutados fue 2.267 estudiantes de 1º a 4º de E.S.O., de los que 116 (5,12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (5,69%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficit en el dominio de la lengua española.

La muestra final se compuso de 2.022 sujetos (51,08% chicos). El rango de edad

fue de 12 a 16 años ($M = 13,81$; $DT = 1,35$). La composición étnica de la muestra fue: 88,9% españoles, 6,34% hispanoamericanos, 3,37% europeos, 0,75% asiáticos y 0,64% árabes.

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias significativas entre los ocho grupos de género x curso ($c^2 = 3,15$; $p = ,37$).

La nota media de los estudiantes varió en función el género, siendo las chicas las que obtuvieron mejores resultados académicos ($p = ,00$; $d = ,27$). Respecto al curso académico y la interacción Género x Curso, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para las notas académicas.

2.2. Instrumento

Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA, Achievement Goals Tendencies Questionnaire; Hayamizu y Weiner, 1991).

El CEMA es un autoinforme compuesto por 20 ítems diseñado para medir tres tendencias u orientaciones de metas: *Metas de Aprendizaje (MA)*, compuesta por 8 ítems que indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia, *Metas de Logro (ML)*, compuesta por 6 ítems que reflejan la tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios y, *Metas de Refuerzo Social (MRS)*, com-

puesta por 6 ítems que indican la tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores. Cada ítem se responde mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = *nunca*; 5 = *siempre*).

Las propiedades psicométricas del cuestionario han sido analizadas en España con estudiantes de primaria (García et al., 1998; Jover, Navas y Sampascual, 2008; Navas, González y Torregrosa, 2002), secundaria (García et al., 1998; Navas et al., 2002) y universidad (Navas et al., 2002). Además, la fiabilidad y validez del CEMA han sido adecuadas en alumnos de secundaria japoneses (Hayamizu, Ito y Yoshizaki, 1989), así como en estudiantes universitarios de Estados Unidos (Hayamizu y Weiner, 1991), Francia (Duyperat y Escribe, 2000), Perú (Ecurra et al., 2005) y Argentina (Corral de Zurita, 2003).

El análisis factorial exploratorio realizado por los autores originales (Hayamizu y Weiner, 1991) reveló la existencia de tres factores: MA, MRS y ML que explicaron el 52,4% de varianza total. La consistencia interna del cuestionario resultó adecuada con unos coeficientes moderados de fiabilidad (alfa de Cronbach) para las escalas MA (,89), ML (,71) y MRS (,78).

En nuestro país, García et al. (1998) y Navas et al. (2002) obtuvieron valores de fiabilidad y validez similares a los autores originales, confirmando la adecuación de la prueba en adolescentes españoles.

2.3. Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado por escrito de los padres autorizando a sus hijos a participar en la investigación. El cuestionario fue contestado anónima y colectivamente en el aula. Se procedió a la entrega de los ejemplares con las instrucciones y de la hoja de respuesta para su corrección mediante ordenador. A continuación se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación correcta e independiente de los estudiantes. El tiempo medio de aplicación del CEMA fue 5-10 minutos.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los índices de consistencia interna correspondientes a las tres escalas del CEMA por género y curso. A continuación, se realizó un análisis de varianza (ANOVA 2 x 4) para determinar las diferencias de género y curso en cada una de las orientaciones de metas y el efecto de interacción entre ambas variables. Para identificar entre qué cursos se hallaban las diferencias estadísticamente significativas se realizaron comparaciones post-hoc mediante la Prueba Scheffé. Posteriormente, se analizaron, mediante pruebas no paramétricas

(Mann-Whitney y Kruskal-Wallis), las diferencias entre proporciones de las respuestas a los ítems del cuestionario por género y curso, utilizando posteriormente la prueba Mann-Whitney para identificar entre qué cursos se hallaban las diferencias significativas.

Debido al elevado tamaño muestral la prueba F puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por ello, se calculó el tamaño del efecto o diferencia media tipificada (índice d), el cual permite determinar la magnitud de las diferencias halladas por la prueba F . La interpretación del tamaño del efecto resulta sencilla: valores menores o iguales a ,20 indican un tamaño del efecto muy pequeño, entre ,20 y ,49 pequeño, entre ,50 y ,79 moderado y mayores de ,80 un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

TABLA 1: *Fiabilidad (alfa de Cronbach) del CEMA por género y curso*

	Género		Curso				TOTAL
	Chicos	Chicas	1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.	
MA	.80	.79	.79	.78	.80	.80	.79
MRS	.74	.75	.69	.71	.78	.78	.74
ML	.61	.60	.60	.61	.62	.61	.61

Nota: MA= Metas de Aprendizaje, MRS= Metas de Refuerzo Social, ML= Metas de Logro.

3. Resultados

3.1. Consistencia interna

La Tabla 1 presenta los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) de las escalas del CEMA para la muestra total, el género y el curso académico. La escala *Metas de Aprendizaje* presenta los coeficientes de homogeneidad más elevados, mientras que la escala *Metas de Logro* presenta los coeficientes más bajos en todos los casos.

3.2. Diferencias de género en metas académicas

La Tabla 2 muestra las diferencias de género en las puntuaciones del CEMA. Los resultados revelan variaciones de género estadísticamente significativas en las orientaciones hacia metas académicas.

Las chicas presentan una orientación motivacional hacia MA y ML significati-

TABLA 2: *Diferencias de género en metas académicas*

Metas académicas	Género		Situación estadística y magnitud de las diferencias		
	Chicos	Chicas			
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
MA (8-40)	30,16 (5,86)	30,76 (5,41)	7,46	,01	,11
MRS (6-30)	20,92 (5,43)	20,39 (5,44)	4,35	,04	,10
ML (6-30)	25,25 (3,93)	25,73 (3,71)	7,70	,01	,12

Nota: MA= Metas de Aprendizaje, MRS= Metas de Refuerzo Social, ML= Metas de Logro.

vamente mayores que los chicos, mientras que los chicos informan un patrón motivacional hacia MRS significativamente mayor que las chicas, aunque en los tres casos la magnitud de las diferencias fue muy pequeña ($d < ,20$). Por tanto, los chicos muestran un perfil motivacional de tipo extrínseco, orientando su estudio hacia la obtención de juicios de aprobación y evitación del rechazo de padres y profesores, y las chicas mantienen un perfil motivacional mixto hacia metas de aprendizaje y metas de logro, estando su actividad escolar orientada hacia la adquisición de conocimientos y el aumento de competencia, así como hacia la obtención de buenas notas en los exámenes y el avance en los estudios.

3.3. Diferencias de curso en metas académicas

La Tabla 3 revela la existencia de diferencias de curso estadísticamente sig-

nificativas en las orientaciones hacia metas de estudio.

Las pruebas *post-hoc* indican que las orientaciones hacia MA y ML aumentan a través de los cursos académicos, desde 2º a 4º de E.S.O ($p = ,02$; $d = ,19$) y desde 1º a 4º de E.S.O. ($p = ,00$; $d = ,21$), respectivamente. Contrariamente, la orientación motivacional hacia MRS disminuyó con el paso de los cursos de 1º E.S.O. a 3º ($p = ,05$; $d = ,15$) y a 4º de E.S.O. ($p = ,00$; $d = ,25$). Sin embargo, las diferencias encontradas tuvieron un tamaño del efecto pequeño en todos los casos.

No se encontró un efecto estadísticamente significativo en la interacción Género X Curso en las puntuaciones de las escalas del CEMA: MA ($F= 1,29$; $p= ,27$), MRS ($F= 1,09$; $p= ,35$) y ML ($F= ,58$; $p= ,63$).

TABLA 3: Diferencias de curso en metas académicas

Metas académicas (rango)	Curso				Significación estadística	
	1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.	F	P
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
MA (8-40)	30,72 (5,83)	29,92 (5,74)	30,22 (5,63)	30,95 (5,29)	3,71	,01
MRS (6-30)	21,29 (5,21)	20,72 (5,28)	20,49 (5,69)	19,97 (5,56)	4,35	,04
ML (6-30)	25,09 (4,08)	25,53 (3,82)	25,54 (3,81)	25,89 (3,48)	4,03	,01

Nota: MA= Metas de Aprendizaje, MRS= Metas de Refuerzo Social, ML= Metas de Logro, E.S.O.= Educación Secundaria Obligatoria.

3.4. Prevalencia de metas académicas según el género y el curso académico

Para determinar si el número de veces en que el valor de respuesta *nunca o pocas veces* y el valor de respuesta *muchas veces o siempre* era estadísticamente significativo por género y curso se dicotomizaron los ítems tomando como criterio estos puntos de corte.

Los resultados de la prueba de Mann-Whitney identificaron diferencias de género estadísticamente significativas en las prevalencias de las respuestas a los ítems del CEMA *nunca o pocas veces* y *muchas veces o siempre*. Concretamente, la prevalencia de chicos que contestan *nunca o pocas veces* fue significativamente mayor en ítems de metas de aprendizaje “*estudio porque me gusta descubrir lo mucho que he mejorado*” (12,5% chicos y 7,3% chicas; $Z = -3,91, p = ,00$), “*estudio porque soy muy curioso*” (25,3% chicos y 20,6% chicas; $Z = -2,48, p = ,01$), “*estudio porque estoy satisfecho de resolver un problema difícil*” (8,1% chicos y 5,3% chicas; $Z = -2,58, p = ,01$) y “*estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos*” (7,7% chicos y 5,1% chicas; $Z = -2,46, p = ,01$) y en ítems de metas de logro “*estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro*” (3,4% chicos y 1,9% chicas; $Z = -2,04, p = ,04$). En este sentido, la prevalencia de chicas que contesta *nunca o pocas veces* es significativamente mayor en ítems orientados hacia la comparación social como “*estudio porque no quiero que el profesor me coja manía*” (36,6% chicos y 41,5% chicas; $Z = -2,24, p = ,02$) y “*estudio porque me gustaría sacar*

mejores notas que mis compañeros” (14% chicos y 20,2% chicas; $Z = -3,69, p = ,00$).

Por otro lado, la prevalencia de respuestas *muchas veces o siempre* en chicas resultó significativamente mayor en ítems sobre metas de aprendizaje “*estudio porque me gusta descubrir lo mucho que he mejorado*” (65% chicos y 73% chicas; $Z = -3,91, p = ,00$), “*estudio porque soy muy curiosa*” (45,6 chicos y 52,5% chicas; $Z = -3,09, p = ,00$), “*estudio porque me siento satisfecha de cuando puedo resolver un problema difícil*” (79,9% chicos y 87,7% chicas; $Z = -4,74, p = ,00$), “*estudio porque me gusta saber cosas nuevas*” (71,1% chicos y 77,6% chicas; $Z = -3,34, p = ,00$) y “*estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos*” (78,5% chicos y 83,5% chicas; $Z = -2,87, p = ,00$) y en ítems sobre metas de logro “*estudio porque me siento orgulloso de sacar buenas notas*” (84,5% chicos y 88,5% chicas; $Z = -2,60, p = ,01$), “*estudio porque quiero sacar buenas notas*” (88,5 chicos y 92,8% chicas; $Z = -3,34, p = ,00$) y “*estudio porque quiero conseguir un buen trabajo*” (90,9 chicos y 94,8% chicas; $Z = -3,43, p = ,00$). En los chicos, la prevalencia fue significativamente mayor en ítems relacionados con la comparación social “*estudio porque me gustaría sacar mejores notas que mis compañeros*” (64,4% chicos y 54,2% chicas; $Z = -4,66, p = ,00$) y “*estudio porque quiero que la gente vea lo listo que soy*” (47,2% chicos y 40,7% chicas; $Z = -2,94, p = ,00$) y con la adopción de retos “*estudio porque me gusta desafiar problemas difíciles*” (41% chicos y 33,6 chicas; $Z = -3,47, p = ,00$) y “*estudio porque me*

resulta interesante resolver problemas” (53,1% chicos y 48,4% chicas; $Z = -2,12$, $p = ,03$).

Analizando los resultados obtenidos a través de la prueba χ^2 (Kruskal-Wallis) se encontraron diferencias de curso estadísticamente significativas en las prevalencias relativas a las respuestas *nunca o pocas veces* y *muchas veces o siempre*.

Los valores Z revelaron que las mayoría de diferencias se presentaron entre los cursos 1º y 3º, 1º y 4º y entre 2º y 4º E.S.O. (Tabla 4). Con el paso de los cursos, los alumnos contestaron significativamente menos a las opciones *nunca o pocas veces*

de los ítems relativos a metas de aprendizaje y metas de logro y significativamente más a los ítems sobre orientaciones de metas de reconocimiento social. Por el contrario, los estudiantes seleccionaron significativamente menos las opciones *muchas veces o siempre* de los ítems de refuerzo social y significativamente más los ítems sobre metas de logro y metas de aprendizaje (Tabla 4).

A pesar de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre prevalencias éstas fueron de pequeña magnitud para el género ($d = .09-.21$) y el curso ($d = .12-.31$).

TABLA 4: Significación estadística y magnitud de las diferencias de las prevalencias en las contestaciones nunca o pocas veces y muchas veces o siempre entre curso

Ítems	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		1º 2º		1º 3º		1º 4º		2º 3º		2º 4º		3º 4º			
	%	n	%	n	%	n	%	n	Z	p	d	Z	p	d	Z	p	d	Z	p	d		
Estudio porque...																						
Nunca o pocas veces																						
4. me gusta desafiar problemas difíciles	32,8	576	36,5	505	29,0	502	29,0	439	-0,98	n.s.	-	-1,25	n.s.	-	-1,64	n.s.	-	-0,27	n.s.	-	-2,75	,01
6. soy muy curioso	21,0	576	24,6	505	19,4	502	19,4	439	-1,39	n.s.	-	-2,26	,02	-0,13	,64	n.s.	-	-0,85	n.s.	-	-1,91	n.s.
8. estoy satisfecho/a cuando puedo resolver un problema difícil	8,7	576	8,1	505	5,0	502	4,6	439	-1,93	n.s.	-	-3,76	,00	0,14	3,89	,00	0,16	-0,81	n.s.	-	-2,04	,04
10. quiero que mis amigos me valoren	12,2	576	15,6	505	16,3	502	19,4	439	-1,66	n.s.	-	-1,97	,05	-0,12	3,16	,00	-0,20	-0,30	n.s.	-	-1,50	n.s.
12. quiero que la gente vea lo listo que soy	23,3	576	27,1	505	32,5	502	30,8	439	-1,46	n.s.	-	-3,37	,00	-0,21	2,68	,01	-0,17	-1,85	n.s.	-	-1,22	n.s.
14. me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	9,4	576	8,1	505	4,8	502	2,5	439	-0,73	n.s.	-	-2,90	,00	0,17	4,43	,00	0,25	-2,15	,03	0,13	-3,77	,00
15. quiero sacar buenas notas	5,2	576	3,6	505	2,4	502	2,3	439	-1,31	n.s.	-	-2,38	,02	0,14	2,38	,02	0,14	-1,09	n.s.	-	-1,16	n.s.
17. no quiero suspender los exámenes finales	17,7	576	12,3	505	13,7	502	13,0	439	-2,48	,01	0,14	-1,78	n.s.	-	-2,05	,04	0,13	-0,69	n.s.	-	-0,33	n.s.
18. me gustaría que me admitieran en un centro de estudios superiores	33,0	576	29,7	505	31,9	502	21,6	439	-1,16	n.s.	-	-0,39	n.s.	-	-3,98	,00	0,25	-0,74	n.s.	-	-2,82	,00
19. quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	3,8	576	3,2	505	2,4	502	0,9	439	-0,58	n.s.	-	-1,34	n.s.	-	-2,90	,00	0,16	-0,75	n.s.	-	-2,40	,02
Muchas veces o siempre																						
2. me gusta descubrir lo mucho que he mejorado	73,3	576	66,9	505	69,0	502	69,0	439	2,68	,01	0,17	2,27	,02	0,14	1,48	n.s.	-	0,40	n.s.	-	-1,07	n.s.
5. me gustaría sacar mejores notas que mis compañeros	61,3	576	62,6	505	53,8	502	53,8	439	-0,43	n.s.	-	-0,78	n.s.	-	-2,41	,02	0,15	-1,17	n.s.	-	-2,74	,01
6. soy muy curioso	53,1	576	45,1	505	45,2	502	52,4	439	2,39	,02	0,14	-2,36	,02	0,14	2,20	n.s.	-	-0,02	n.s.	-	-2,43	,01
8. estoy satisfecho/a cuando puedo resolver un problema difícil	78,3	576	83,0	505	87,1	502	87,1	439	-1,93	n.s.	-	-3,76	,00	-0,23	3,89	,00	-0,25	-1,81	n.s.	-	-2,04	,04
11. me gusta utilizar la cabeza	67,9	576	59,4	505	62,2	502	66,0	439	-2,23	,03	0,14	-1,30	n.s.	-	-0,64	n.s.	-	-0,89	n.s.	-	-2,69	,01
12. quiero que la gente vea lo listo que soy	51,0	576	45,3	505	42,2	502	35,5	439	-1,87	n.s.	-	-2,89	,00	0,18	4,92	,00	0,31	-0,99	n.s.	-	-3,06	,00
13. me gusta saber cosas nuevas	80,0	576	70,9	505	73,9	502	73,1	439	-0,80	n.s.	-	-0,30	n.s.	-	-2,54	,01	-0,16	-1,07	n.s.	-	-3,21	,00
14. me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	76,4	576	77,8	505	84,7	502	86,3	439	-0,56	n.s.	-	-3,40	,00	-0,21	3,97	,00	-0,25	-2,78	,00	-0,18	-3,38	,00
17. no quiero suspender los exámenes finales	77,4	576	83,0	505	80,9	502	83,6	439	-2,27	,02	0,14	-1,39	n.s.	-	-2,44	,01	-0,16	-0,86	n.s.	-	-2,6	n.s.
18. me gustaría que me admitieran en un centro de estudios superiores	46,4	576	49,5	505	51,8	502	56,9	439	-1,03	n.s.	-	-1,78	n.s.	-	-3,34	,00	-0,21	-0,73	n.s.	-	-2,28	,02
19. quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	89,4	576	92,9	505	94,2	502	95,7	439	-1,99	,05	0,13	-2,85	,00	-0,17	3,67	,00	-0,24	-0,87	n.s.	-	-1,83	n.s.

Nota: n.s. = no significativo.

4. Discusión

El objetivo principal de este trabajo fue analizar las diferencias de género y curso en las puntuaciones de metas de aprendizaje, logro y reconocimiento social en una muestra representativa de estudiantes españoles de E.S.O.

Los resultados mostraron que las chicas presentaron una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje significativamente mayor que los chicos, confirmando así la primera hipótesis. Sin embargo, contrariamente con lo esperado en la segunda hipótesis, los chicos no puntuaron significativamente más alto en metas de logro, resultado que podría explicarse por la influencia mutua que presentan las metas de aprendizaje y logro (Dupeyrat y Escribe, 2000; Grant y Dweck, 2003). Además, los resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos que han evaluado las metas académicas de estudiantes de educación superior (Duyperat y Mariné 2004). De igual modo, este fenómeno podría ser explicado por la tendencia incremental hacia el logro entre las mujeres, propiciada en las últimas décadas por la apertura hacia nuevas oportunidades de educación como la realización de carreras universitarias y formación de postgrado (Shibley y Durik, 2005).

Por otro lado, los chicos mostraron un perfil motivacional que se orientaba hacia la obtención de juicios de aprobación y evitación del rechazo de padres y profesores, confirmando la tercera hipótesis. Esta tendencia motivacional genera, indi-

rectamente, una mayor probabilidad de alcanzar un bajo rendimiento académico (Covington, 2000). Por ello, este fenómeno debería tenerse en cuenta en la práctica educativa a la hora de poner en marcha estrategias de intervención que traten de disminuir este patrón motivacional desadaptativo (Martin, 2004).

Contrariamente a las hipótesis previas, las puntuaciones en metas de aprendizaje aumentaron con el paso de los cursos, siendo los alumnos del último curso de E.S.O. los que alcanzaron una mayor orientación hacia metas de aprendizaje. A partir de estos hallazgos podemos inferir una posible influencia de esta variable en los resultados académicos a través de los cursos, ya que este patrón motivacional ha sido identificado como predictor de un mejor rendimiento escolar (Valle et al., 1999). Tal y como se estableció en la quinta hipótesis, la orientación hacia metas de logro aumentó con los cursos académicos, apareciendo más orientados hacia la obtención de buenos resultados académicos y de mejorar en los estudios los alumnos de mayor edad.

Finalmente, la orientación hacia metas de refuerzo social disminuyó a través de los cursos. Estos resultados podrían explicarse por las siguientes razones. En primer lugar, la necesidad de obtener refuerzo social a la hora de aprender, tan importante en etapas infantiles, disminuye su relevancia en la adolescencia. En esta etapa los estudiantes maduran cognitivamente y llegan a comprender más claramente la relación entre la ejecución

de la tarea y el significado del *feedback*, llegando a ser sus creencias hacia la educación más realistas y complejas (Cano, 2005). Además, en el inicio de secundaria aparecen nuevas prácticas instruccionales que conceden mayor importancia a aspectos de evaluación normativos de la competencia académica (Wigfield y Wagner, 2005).

En resumen, las orientaciones motivacionales de los estudiantes de secundaria varían en función del género y del curso académico. Los chicos suelen orientar sus estudios hacia la comparación social, la obtención de juicios de aprobación y evitación del rechazo de padres y profesores, y las chicas orientan principalmente su estudio hacia la adquisición de conocimientos, para aumentar su competencia y con la intención de obtener buenos resultados académicos y mejorar en sus estudios. Por otro lado, los resultados muestran la naturaleza dinámica y adaptativa de las metas las cuales cambian a través de los cursos académicos. Así, el patrón motivacional de los estudiantes de cursos inferiores se orientó principalmente hacia metas de refuerzo social y menos hacia metas de logro. Los estudiantes de segundo se orientaron menos hacia metas de aprendizaje y los de tercero se orientaron menos hacia metas de refuerzo social. Los estudiantes de último curso de E.S.O. mantuvieron un patrón motivacional orientado hacia metas de aprendizaje y logro.

Los resultados del estudio deben ser interpretados teniendo en cuenta algunas

limitaciones que futuras investigaciones deberían remediar. En primer lugar, la asunción de independencia entre las orientaciones de meta admitida en este trabajo no permite analizar la influencia conjunta de las metas en chicos y chicas y en los diferentes cursos académicos, además de no identificar el número de estudiantes “puros” (orientados hacia una sola meta) y de estudiantes que mantienen “múltiples metas” (orientados simultáneamente hacia más de una meta). Asimismo, se ha empleado un diseño transversal que no proporciona información sobre el desarrollo del patrón personal de las metas académicas. Futuras investigaciones deberían valorar las aportaciones de las distintas metas por género y curso a través de análisis cluster, analizar la invarianza factorial del cuestionario mediante análisis factorial confirmatorio multigrupo para muestras relacionadas y realizar un análisis de las orientaciones de meta teniendo en cuenta las distintas materias curriculares, así como el tipo de titularidad de los centros participantes (públicos y privados). Del mismo modo, sería conveniente emplear diseños longitudinales para examinar las diferencias de curso, los cuales proporcionarían una descripción de los patrones individuales de cambio en el tipo de orientación de meta.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos de este estudio resultan relevantes ya que aportan un análisis completo de los cambios producidos en las orientaciones de meta a lo largo de la E.S.O. y de la influencia del género en la

adopción de metas académicas, además de proporcionar una visión más clara de la tendencia dinámica de las metas en la adolescencia, tan importante para la práctica educativa y a la hora de diseñar intervenciones psicoeducativas que mejoren el rendimiento escolar de los estudiantes.

Dirección para la correspondencia: Cándido J. Inglés. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Avda. de la Universidad, s/n. 03202 Elche, Alicante. E-mail: cjingles@umh.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22. I. 2009

Bibliografía

- BOUFFARD, T.; VEZEAU, C. y BORDELEAU, L. (1998) A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning, *British Journal of Educational Psychology*, 68:3, pp. 309-319.
- CANO, F. (2005) Epistemological beliefs and approaches to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance, *British Journal of Educational Psychology*, 75:2, pp. 203-221.
- CASTILLO, I.; BALAGUER, I. y DUDA, J. (2003) Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar, *Psicothema*, 15:1, pp. 75-81.
- CEREZO, M. T. y CASANOVA, P. F. (2004) Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2:1, pp. 97-112.
- CHAPLAIN, R. P. (2000) Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school, *Educational Studies*, 26:2, pp. 177-190.
- COHEN, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) (Hillsdale, NJ, USA, Erlbaum).
- CORRAL DE ZURITA, N. J. (2003) *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico* (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina).
- COVINGTON, M. V. (2000) Goal theory, motivation and school achievement: A integrative review, *Annual Review of Psychology*, 51, pp. 171-200.
- DUDA, J. L. y NICHOLLS, J.G. (1992) Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport, *Journal of Educational Psychology*, 84:3, pp. 1-10.
- DUPEYRAT, C. y ESCRIBE, C. (2000) Goals orientations: Their relation to conceptions of intelligence and validation of a French version of Hayamizu and Weiner's Questionnaire, *European Review of Applied Psychology*, 50, pp. 73-80.
- DUPEYRAT, C. y MARINÉ, C. (2004) Conceptions de l'intelligence, orientations de buts et stratégies d'apprentissage chez des adultes en reprise d'études, *Revue des sciences de l'éducation*, 30:1, pp. 27-48.
- ESCURRA, L. M.; DELGADO, A.; GUEVARA, G.; TORRES, M.; QUEZADA, R.; MOROCHO, J.; RIVAS, G. y SANTOS, J. (2005) Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima, *Revista de Investigación en Psicología*, 8:1, pp. 87-106.
- FUNG, Y.; MEI-TAI, R. y SUN-KEUNG, N. (2007) Developmental patterns of school students' motivational- and cognitive-metacognitive competences, *Educational Studies*, 33:1, pp. 81-98.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, M. S. (1994) Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de 10 a 14 años. Memoria del trabajo de investigación realizado y defendido para la obtención de la suficiencia investigadora. Universidad de Oviedo.
- GARCÍA, M. S.; GONZÁLEZ PIENDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ PUMARIEGA, S.; ÁLVAREZ, L.; ROCES, 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, pp. 175-199.
- GIOTA, J. (2002) Adolescents' goal orientations achievement: long-term relations and gender differences, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46:4, pp. 349-371.
- GRANT, H. y DWECK, C. S. (2003) Clarifying achievement goals and their impact, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85:3, pp. 541-553.

- HAYAMIZU, T. y WEINER, B. (1991) A test of Dweck's Model of achievement goals as related to perceptions of ability, *Journal of Experimental Education*, pp. 226-234.
- HAYAMIZU, T.; ITO, A., y YOSHIKAZI, K. (1989) Cognitive motivational processes mediated by achievement goal tendencies, *Japanese Psychological Research*, 31:4, pp. 179-189.
- JOVER, I.; NAVAS, L. y SAMPASCUAL, G. (2008) Metas académicas en alumnos con ceguera y deficiencia visual, **revista española de pedagogía**, 66:239, pp. 49-64.
- LIGHTBODY, P.; SIANN, G., STOCKS, R. y WALSH, D. (1996) Motivation and Attribution at Secondary School: the role of gender, *Educational Studies*, 22:1, pp. 13-25.
- MARTIN, A. J. (2001) The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11:1, pp. 1-20.
- MARTIN, A. J. (2004) School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?, *Australian Journal of Psychology*, 56:3, pp. 133-146.
- MONTERO, I. y ALONSO, J. (1992) Cuestionario MAPE-II, en ALONSO TAPIA, J. (ed.) *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención* (Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid).
- MURPHY, P. K. y ALEXANDER, P. A. (2000) A motivated exploration of motivation terminology, *Contemporary Educational Psychology*, 25:1, pp. 3-53.
- NAVAS, L.; GONZÁLEZ, C. y TORREGROSA, G. (2002) Metas de aprendizaje: un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55:4, pp. 553-564.
- PINTRICH, P. R. y DEGROOT, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82:1, pp. 33-40.
- PINTRICH, P. R. y SCHUNK, D. H. (2002) *Motivation in education: Theory, research and applications* (New Jersey, Prentice-Hall).
- SÁNCHEZ, B.; COLÓN, Y. y ESPARZA, P. (2005) The role of sense of school belonging and gender in academic adjustment of latino adolescents, *Journal of Youth and Adolescence*, 34:6, pp. 619-628.
- SANZ DE ACEDO, M. L.; UGARTE, M. D. y LOMBRERAS, M. V. (2003) Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes, *Psicothema*, 15:3, pp. 493-499.
- SHIBLEY, J. y DURIK, A. M. (2005) Gender, competence, and motivation, en DWECK, C. y ELLIOT, A. (eds.) *Handbook of competence and motivation* (New York, Guilford) pp. 375-391.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ-CABANACH, R.; BARCA, A. y NÚÑEZ, J. C. (1997) Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado, **revista española de pedagogía**, 55, pp. 137-164.
- VALLE, A.; GONZÁLEZ-CABANACH, R.; RODRÍGUEZ, S. y PIÑEIRO, I. (1999) Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, **revista española de pedagogía**, 55:206, pp. 525-546.
- WIGFIELD, A. y WAGNER, A. L. (2005) Competence, motivation, and identity development during adolescence, en DWECK, C. y ELLIOT, A. (eds.) *Handbook of competence and motivation* (New York, Guilford) pp. 222-239.
- YOUNG, A. J. (1997) I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time, *Learning and Individual Differences*, 9:3, pp. 249-283.

Resumen:

Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de educación secundaria obligatoria

El *Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas* (CEMA, Hayamizu y Weiner, 1991) se administró a una muestra de 2.022 adolescentes (51,1% hombres) de 12 a 16 años ($M = 13,81$; $DT = 1,35$) para analizar las diferencias de género y curso en metas académicas de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Los resultados indicaron que las metas académicas variaron significativamente según el género y el curso de los estudiantes. Las chicas pre-

sentaron una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro significativamente mayor que los chicos, mientras que los chicos obtuvieron un mayor patrón motivacional hacia metas de refuerzo social. La orientación hacia metas de aprendizaje y metas de logro aumentó a través de los cursos académicos, desde 2º a 4º de E.S.O y desde 1º a 4º de E.S.O., respectivamente. Contrariamente, la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuyó con el paso de los años de 1º E.S.O. a 3º y a 4º de E.S.O.

Descriptores: Metas de Aprendizaje, Metas de Logro, Metas de Refuerzo Social, Género, Curso, Educación Secundaria.

Summary:

Gender and grade differences in academic goals in compulsory secondary education students

Achievement Goals Tendencies Questionnaire (AGTQ, Hayamizu and Weiner, 1991) was administered in a sample of 2.022 adolescents (48.9% female) with ages ranging from 12 to 16 years ($M = 13.81$; $SD = 1.35$) to analyze the gender and grade differences in academic goals. The results revealed that the academic goals varied significantly according to gender and grade of students. The girls presented a significantly higher motivational orientation toward learning goals and performance goals, while the boys showed a significantly a higher motivational profile toward social reinfor-

ment goals. The orientation toward learning goals and performance goals increased significantly with academic grades, from 2º to 4º and from 1º to 4º of compulsory secondary education, respectively. Contrarily, the motivational orientation toward social reinforcement goals diminished significantly with the years from 1º to 3º and to 4º of compulsory secondary education.

Key Words: Learning Goals, Social Reinforcement Goals, Performance Goals, Gender, Grade, Secondary Education.