



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**

**Orientaciones de meta y rendimiento académico en alumnos y  
alumnas de secundaria**

Tesis para optar por el Título de Licenciada en Psicología con mención en  
Psicología Educativa que presenta la Bachiller:

**MABEL ELIZABETH SALDAÑA RUIZ**

**ASESORA: LENNIA MATOS FERNÁNDEZ**

Lima – Perú

2014



## Agradecimientos

Agradezco infinitamente a todas las personas que me motivaron a culminar con este proyecto que define mi vida profesional de manera crucial.

A mis asesoras Sandra García y Lennia Matos por sus valiosos aportes, por compartir conmigo sus conocimientos y experiencia, por mostrarme siempre gran disposición durante el desarrollo de este trabajo.

A mi profesora, Mary Claux, por quien siento un especial cariño y aprecio, por ser la inspiradora de mi tema de tesis.

A mis padres, Italo y María, quienes me dieron la oportunidad de estudiar en esta universidad, que me apoyan incondicionalmente y comparten todos mis logros como si fueran suyos.

A mis hermanos, Oscar y Mabel, con quienes he crecido y de quienes he aprendido mucho.

A mi novio Benny, por motivarme siempre a alcanzar mis sueños, por difíciles que parezcan.



## Resumen

Tomando como base la Teoría de la Orientación de meta, el propósito de esta investigación fue estudiar la relación entre el tipo de orientación de meta adoptado con el rendimiento académico obtenido en Matemática y Lenguaje por un grupo de estudiantes de secundaria en aulas de solo varones, solo mujeres y mixtas. La muestra estuvo conformada por 385 estudiantes de primero a quinto de secundaria, quienes participaron voluntariamente en esta investigación. Se adaptaron dos escalas de Orientación a la meta, una para el curso de Matemática y otra para el curso de Lenguaje. Asimismo, para determinar el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes se emplearon los promedios de las notas en los respectivos cursos.

A partir de la aplicación y análisis estadístico correspondiente de los resultados, se encontró que para los cursos de Matemática y Lenguaje existe una relación positiva entre el rendimiento académico y las orientaciones de tarea y de autoensalzamiento del ego, y negativa con la evitación a la orientación. La autofrustración del ego no se asoció al rendimiento académico en ninguno de los cursos.

Palabras clave: motivación, motivación de logro, orientación de meta.

## Abstract

Based on the Goal Orientation Theory, the objective of this research was to know the relationship between the kind of goal orientation adopted and the academic performance obtained by a group of students from secondary level on single-gender classrooms and mixed classrooms. The sample was conformed of 385 students from first to fifth grade of secondary school, who voluntarily participated in this research. Two Goal Orientation Scales were adapted, one for Mathematics and the other one for Spanish. Besides that, in order to determine the students' academic performance, the averages in both school subjects were employed.

After the application and the statistic analysis of outcomes, it was found that there is a positive relationship between the academic performance and task orientation as well as the self-enhancing ego orientation. It was also detected a negative relationship with avoidance orientation, but self-defeating ego orientation was not associated to academic performance in neither of the subjects.

Key words: motivation, achievement motivation, goal orientation.



## Tabla de contenidos

Introducción	8
Teoría de la Orientación de Meta	9
Tipos de orientaciones de meta	10
Orientación a la tarea	12
Evitación a la orientación	12
Orientación al ego	13
Autoensalzamiento del ego	14
Autofrustración del ego	14
Múltiples orientaciones de meta	15
Orientaciones de meta y rendimiento académico	16
Método	20
Participantes	20
Medición	21
Procedimiento	25
Análisis de datos	25
Resultados	27
Discusión	32
Referencias	39
Apéndices	45





Según los resultados de la Evaluación Nacional del Rendimiento 2004, en el Perú sólo un 9.8% de los estudiantes de quinto año de secundaria alcanzan un nivel suficiente en el curso de Lenguaje y solo el 2% de la población estudiantil se encuentra en un nivel de desempeño suficiente de Matemática al terminar la secundaria (Ministerio de Educación / UMC, 2005). Estos resultados han generado una gran preocupación en nuestro país; sin embargo, se han implementado planes de mejora de la calidad educativa a través de la intervención en las áreas de evaluación, currículo y metodología de enseñanza, restando importancia al proceso de motivación. Investigaciones realizadas en otros contextos en el área de motivación para el aprendizaje han sido claras en señalar que el bajo rendimiento en los estudios no siempre guarda relación con la capacidad intelectual sino más bien con la motivación, y de manera específica con la motivación que tiene el alumno en el ámbito académico (Mejía, 2006).

Por ello, en el presente estudio se pretende comprobar si existe relación entre el rendimiento académico y la motivación para los cursos de Lenguaje y Matemática. Esto considerando que la introducción de un componente como este en el currículo educativo nacional podría favorecer el aprendizaje de conceptos, habilidades y la disposición hacia el aprendizaje. Para el estudio de la motivación, esta investigación se enmarca en la teoría de la orientación de meta, que explica los motivos por los cuales los alumnos se implican en las distintas tareas y actividades escolares (Anderman, Anderman, Yough y Gimbert, 2010). Se reconoce que la presión externa, los premios y el miedo al castigo han sido formas tradicionales de obtener buenas conductas por parte de los estudiantes. Sin embargo, el sistema educativo aspira a largo plazo a que los alumnos desarrollen un gusto intrínseco por la educación (UMC y GRADE, 2000).

En este sentido, analizar la relación del aspecto motivacional en el rendimiento académico serviría de base para otorgar a la orientación motivacional un rol importante en el aprendizaje de los estudiantes de nuestro contexto. Una mayor preocupación por la contemplación del factor motivacional podría conllevar a mejoras en el sistema educativo, ya que los alumnos motivados buscarían aplicar distintas estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayuden a aprender por sí mismos (Mejía, 2006).

Los hallazgos obtenidos en este estudio serán de beneficio tanto para docentes, psicólogos educacionales y alumnos. Así los docentes, una vez informados acerca del impacto que tienen sus enseñanzas en la adopción de distintos tipos de orientación de meta (Kucsera, Roberts, Walls, Walker y Svinicki, 2011), tratarán de implementar estrategias de enseñanza que orienten a sus alumnos a orientaciones de meta adaptativas. Para los psicólogos educacionales, esta información brindará luces para futuras investigaciones e intervención en el área. Los alumnos podrán contar con una mejor calidad de enseñanza una vez que sus profesores sean informados y capacitados en el tema (Lau y Lee, 2008). Los alcances de esta investigación tienen valores teóricos y metodológicos al permitir comprobar los postulados de la teoría de la orientación de meta en nuestro contexto académico y adaptar un instrumento del constructo a nuestro medio. Al respecto ya se han realizado algunos estudios como los de Matos y Lens en el 2006; y, Matos, Lens y Vansteenkiste en el 2007 que demuestran la aplicación de la Teoría de la orientación de meta en nuestro contexto.

A continuación se presentará una revisión teórica de la evolución de la teoría de la orientación de meta y se describirán sus principales características.

### **Teoría de la Orientación de Meta**

A nivel de enfoques teóricos o perspectivas a partir de las cuales ha sido estudiada la motivación se puede mencionar que esta ha tenido una larga historia que inició con la filosofía de William James y se extiende hasta los ochentas con las teorías de las metas (Meece, Anderman y Anderman, 2006). Desde entonces la motivación ha sido explorada en términos de instintos, motivos y otros rasgos internos (Weiner, 1990).

Teorías más contemporáneas, se han centrado en explicar la motivación a partir de procesos cognitivo sociales. Entre ellas, la Teoría de la orientación de meta, que en los pasados 25 años ha surgido como una de las teorías más importantes de la motivación de logro (Meece, Anderman y Anderman, 2006) y que se caracteriza por explorar el motivo del involucramiento y persistencia en la tarea (Eccles y Wigfield, 2002). Este trabajo centra su atención en los estudios

referidos a las orientaciones de meta, entre los que destacan autores como Nicholls, Dweck, Ames, Elliot y Skaalvik (1984, 1986, 1992, 1996 y 1997).

La orientación de meta define el porqué y cómo las personas tratan de lograr diversos objetivos (Kaplan y Maehr, 2007), y se entiende como un sistema organizado de creencias que posee la persona acerca de su propia competencia, sus propósitos, el éxito, el fracaso y el esfuerzo, los cuales pueden ser movilizados en una determinada situación (Pintrich, 2000; Fryer y Elliot, 2007). En el contexto académico, ésta puede describirse como un conjunto de creencias que los alumnos tienen con respecto a sus metas, revela por qué una meta es importante para ellos y brinda una explicación acerca del porqué de su conducta (McCollum y Kajs, 2009).

La orientación de meta representa también concepciones de éxito, motivos para enfrentar y comprometerse en una actividad e involucra creencias acerca de uno mismo, la tarea y los resultados de ésta (González, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996; Wigfield y Cambria, 2010). Diversos autores han afirmado además que el tipo de orientación de meta adoptada al inicio de la ejecución de una actividad crea un marco individual que permite a la persona interpretar, evaluar y actuar de acuerdo a la información recibida y ajustarse a la experiencia en una situación de logro (Elliot y Harackiewicz, 1996; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005).

### **Tipos de orientaciones de meta**

Tradicionalmente, se indica la existencia de dos orientaciones de meta, al dominio y al rendimiento. La primera de ellas se caracteriza por el interés en el aprendizaje, el desarrollo de nuevas habilidades, la superación de retos y la mejora personal. La orientación al rendimiento se caracteriza por demostrar competencia, obtención de halagos y reconocimiento de los demás, y evitar juicios de incompetencia (Navas y Sampascual, 2008).

Teóricos de las orientaciones de meta dicotomizaron inicialmente el constructo en orientación de meta al dominio y orientación de meta al rendimiento (Dweck y Legget, 1988; Ames y Archer, 1988; Elliot, 1999; en McCollum y Kajs, 2007), la reconsideración tricotómica del constructo ha sido encabezada por

Elliot y sus colegas desde el año 1994, quienes pusieron énfasis en la diferenciación entre las orientaciones de meta al rendimiento en orientación al rendimiento por aproximación y al rendimiento por evitación, ello debido a la comprobación de la independencia de las orientaciones al rendimiento (Barker, McInerney, Dowson y 2002).

Aún más reciente es la clasificación que propone el Modelo 2x2 de las orientaciones de meta, por el cual tanto las orientaciones de meta al rendimiento como al dominio tienen los subtipos por aproximación y por evitación. De acuerdo a ello, los alumnos centrados en la orientación de meta al dominio por aproximación desean aprender, dominar, comprender la tarea; mientras que los estudiantes enfocados en la orientación de meta al dominio por evitación rechazan o evitan la incompreensión y el no aprendizaje cuando enfrentan una tarea (Harakiewicz y Linnenbrink, 2005; McCollum y Kajs, 2007, 2009).

Se ha establecido una clasificación de los distintos tipos de orientaciones de meta. Así, Nicholls (1984) y Skaalvik (1997) distinguen entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el yo, Dweck y Elliott (1988) diferencian entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento, Ames (1992) hace una discriminación entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento, y Anderman y Midgley (1997), y Maehr y Midgley (1991) diferencian entre metas de tarea y metas de ejecución o rendimiento (Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001). También es necesario mencionar que investigadores como Meece, Blumenfeld y Hoyle (1988), Duda y Nicholls (1992), y Skaalvik (1997) han demostrado que existe un tipo de orientación denominado evitación a la orientación, caracterizado por el deseo de cumplimiento de las labores escolares con el mínimo esfuerzo (Navas y Sampascual, 2008).

Para fines del presente trabajo se utilizará la clasificación de Skaalvik (1997), quien identifica metas de tarea, de autoensalzamiento del ego, de autofrustración del ego y evitación a la orientación.

La clasificación de las orientaciones de meta se determina de acuerdo al marco intencional de las personas, de su elección de tareas en las que esperan se les permita maximizar la oportunidad de demostrar alta competencia o evitar demostrar baja competencia (Nicholls, 1984; Meece, Anderman y Anderman,

2006). Las metas de tarea y ego representan distintas concepciones de éxito y diversas razones para aproximarse e involucrarse en actividades de logro, incluyen distintas formas de pensar acerca de uno mismo, sobre la propia tarea y los resultados de ésta (Ames, 1992; Butler, 2008; Castillo, Tomás, Balaguer, Fonseca, Dias y Duda, 2010).

### **Orientación a la tarea.**

Las metas centradas en la tarea implican la búsqueda de la mejora de la propia capacidad, el aprender como fin mismo; es así que el éxito es evaluado en términos de progreso personal o propio (Elliot y Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008). Los sujetos así orientados juzgan su nivel de capacidad comparándose consigo mismos (Castillo, Balaguer y Duda, 2001 y 2003), se enfocan en la tarea, y en ella lo importante es entender, aprender, resolver problemas e incrementar las propias habilidades. Los alumnos focalizados en este tipo de orientación se acercan al aprendizaje con la intención de adquirir mayor conocimiento y desarrollar su propia competencia o capacidad. Para estos estudiantes el esfuerzo es la base para el éxito y la inteligencia es un aspecto variable, que se puede cambiar o modificar (Rinaudo, La Barrera y Donolo 2006).

Este tipo de orientación es considerado un patrón adaptativo del comportamiento porque permite que los estudiantes se comprometan en tareas que implican reto aún cuando la concepción de la propia capacidad actual sea baja (Dweck, 1986; Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002) y recurren a una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan superar los obstáculos que encuentran (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Suarez, Fernández y Anaya, 2005). Además, la satisfacción con los resultados está basada en el esfuerzo realizado para lograr la meta (Dweck, 1986; Pintrich, 2000; Wigfield y Cambria, 2010).

### **Evitación a la orientación.**

Muchas investigaciones han propuesto que los estudiantes pueden estar evitativamente orientados a situaciones de aprendizaje (Meece, Blumenfeld y



Hoyle, 1988; Skaalvik, 1997; Smith, Duda, Allen y Hall, 2002), lo que constituye un tipo de orientación que ha demostrado tener independencia de las orientaciones de meta de tarea, de autoensalzamiento del ego y de autofrustración del ego (Skaalvik, 1997). Según Duda y Nicholls (1992) la evitación a la orientación connota bajos niveles de esfuerzo y escasa motivación por involucrarse con las tareas, implica además un deseo de terminar las labores académicas sin mayor esfuerzo (Navas y Sampascual, 2008). Este tipo de orientación ha sido además asociada negativamente a bajos niveles de autoconcepto académico (Skaalvik, 1997).

### **Orientación al ego.**

Las metas centradas en el ego implican búsqueda de reconocimiento de la propia capacidad ante los demás a través de la obtención de apreciaciones positivas y evitación de apreciaciones negativas (Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez, y González-Pienda, 2001). Las personas con este tipo de orientación juzgan sus niveles de capacidad comparándose con los demás (Castillo, Balaguer y Duda, 2001), se adopta una autoevaluación externa, por este motivo la denominan “centrada en el ego”, ya que los individuos tratan de demostrar su capacidad desde una perspectiva diferenciada de la competencia o que busca ser comparada con la de los demás. Por ello se dice que está vinculada a una perspectiva predominantemente pública del *self* (Nicholls, 1984; Covington, 2000).

Los estudiantes que poseen esta clase de orientación conciben la inteligencia como estable, que no se puede modificar, se es inteligente o no (Rinaudo, La Barrera y Donolo, 2006) y hay mayor disposición en ellos a interpretar o atribuir sus errores a la ausencia de competencia. Por esto se dice que las metas de rendimiento aparecen para promover estrategias defensivas que pueden interferir con la búsqueda de retos (Dweck, 1986). La satisfacción con los resultados de la tarea está basada en la habilidad que ellos creen demostrar ante los demás (Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002). Si estos sujetos llegan a percibir dudas en relación a su propia capacidad muestran bajo interés por la tarea y menores niveles de esfuerzo, a diferencia de los que poseen una orientación al

ego con percepción de alta capacidad personal (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; Pintrich y Schunk, 2006).

Se hace distinción entre dos tipos de orientación al ego: de autoensalzamiento y de autofrustración. La primera de ellas se enfoca en la posibilidad de alcanzar el éxito, mientras que la segunda se enfoca en la posibilidad de fallar y en cómo evitarla (Kaplan y Maehr, 2007).

#### ***Autoensalzamiento del ego.***

Esta orientación involucra la demostración de la capacidad y superación de los demás (Butler, 2008). Se enfoca en la propia habilidad y en la autovaloración (Covington, 2000). La competencia aquí está evidenciada por actuar mejor que los otros, sobrepasar los estándares promedio o por alcanzar el éxito (Ames, 1992; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005). Se centra en los resultados, los cuales se definen por las consecuencias que se consiguen a partir de los mismos, así como por el reconocimiento de los demás que se adquiere por el éxito o logro de metas distintas al aprendizaje en sí (Tapia, 2005; Castillo, Tomás, Balaguer, Fonseca, Dias y Duda, 2009).

Los guiados por este tipo de orientación pueden llegar a sacrificar las oportunidades de aprendizaje a fin de acceder a oportunidades en las que puedan ser percibidos como muy capaces o hábiles (Dweck, 1986). Por ello, esta orientación de meta no emerge como un aspecto positivo en la conducta de las personas y tampoco es más positiva en comparación a la autofrustración del ego, pues su presencia ha sido asociada al desarrollo de altos niveles de ansiedad (Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002) y miedo al fracaso (Tapia, 2005). El interés del alumno se dirige a los juicios que las demás personas puedan hacer de él, de su capacidad, su influencia ha sido asociada directa y positivamente con la gestión del tiempo y del esfuerzo en la tarea; sin embargo, ha sido vinculada negativamente con estrategias de autorregulación (Suárez, Fernández y Anaya, 2005).

#### ***Autofrustración del ego.***

Esta orientación implica el tratar de no demostrar incapacidad o poca capacidad ante los demás. Esta, ha sido asociada a patrones de conducta negativos, tales como altos niveles de ansiedad, bajo sentido de autoeficacia

académica y evitación de la búsqueda de ayuda en clase (Butler, 2008). Es un patrón desadaptativo de la conducta caracterizado por evitar retos y mostrar baja persistencia ante las dificultades (Songsriwittaya, Koul y Kongsuwan, 2010).

Se ha dicho también que la autofrustración del ego no sólo depende del miedo al fracaso o a la evaluación negativa que puedan hacer los demás de la propia persona. Esta orientación depende, además, de la percepción acerca de la utilidad de la tarea y del grado en que el sujeto carece de estrategias apropiadas para lidiar con la presión originada por el ritmo de clases, el límite de tiempo para realizar las tareas y el desgano que podría ocasionar la actitud de los profesores en los alumnos (Tapia, 2005).

Los individuos que adoptan una orientación de autofrustración del ego se caracterizan por intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias acerca de su competencia, evitan tareas que incitan riesgo de fracaso, aun cuando esto implique en ciertas circunstancias reducir la oportunidad de aprender y adquirir mayores habilidades. Se acercan al aprendizaje porque constituye un medio importante para la adquisición de incentivos externos (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Songsriwittaya, Koul y Kongsuwan, 2010).

### **Múltiples orientaciones de meta.**

Aunque existen diversos tipos de orientaciones de meta, en la práctica es posible que el comportamiento motivacional de los alumnos se adapte a los distintos momentos de las tareas y las metas (De la Fuente, 2004; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008). Los estudiantes pueden adoptar cualquiera de las orientaciones de meta y en diversos niveles, dependiendo del contexto y la situación en la que se encuentran (Ames y Archer, 1988; Kaplan, Middleton, Midgley y Urdan, 2002).

La decisión de alcanzar metas de tarea o de ego depende aspectos personales como situacionales (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Smith, Duda, Allen y Hall, 2002). La mayoría de los estudiantes obtienen mejor rendimiento en las tareas que encuentran interesantes y cuando alcanzan buenos resultados en sus exámenes, su sentido de competencia y/o autoeficacia los lleva a



valorar y disfrutar la actividad que realizan (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008).

### **Orientaciones de Meta y Rendimiento Académico**

Algunas investigaciones indican que los estudiantes de alto rendimiento se diferencian de los de bajo rendimiento en que tienen orientaciones de meta a la tarea y al ego más elevadas (Navas y Sampascual, 2008). Sin embargo, el nivel predictivo de la orientación al ego para explicar el rendimiento académico no ha sido muy elevado y los resultados encontrados en las investigaciones son diversos (Anderman, Anderman, Yough y Gimbert, 2010).

Por otra parte, existen estudios en los que se ha hallado que la orientación a la tarea se relaciona positivamente con altos niveles de rendimiento académico, mientras que la orientación al ego se asocia a bajos niveles de rendimiento académico (Giota, 2002; Harackiewicz y Linnenbrink, 2005). Se ha confirmado además la relación existente entre autofrustración del ego con aspectos como el procesamiento superficial de la información y la desorganización en la planificación del estudio; factores que a la vez han sido fuertemente vinculados a un bajo desempeño académico. Los hallazgos con respecto al autoensalzamiento del ego son controversiales (Meece y Miller 1990, en Aleman, Trías y Curione, 2011), pues en algunos estudios se ha comprobado una relación entre autoensalzamiento del ego con procesamiento profundo de la información, tenacidad, alto esfuerzo y un buen rendimiento académico (Elliot, McGregor y Gable 1999, en De la Fuente, 2004). Mientras que en otras investigaciones se vincula a menores niveles de rendimiento académico (Aleman, Trías y Curione, 2011; Miñano y Castejón, 2011).

Asimismo, en investigaciones en el Perú se ha encontrado que la orientación de meta a la tarea predice un mayor uso de estrategias de aprendizaje y mejor rendimiento académico. El autoensalzamiento del ego no predice el rendimiento académico, mas si mayor uso de estrategias de aprendizaje, aunque en menor medida que la orientación a la tarea. Por último, la autofrustración del ego predice menor rendimiento académico y mayor uso de estrategias de repetición (Matos y Lens, 2006; Matos, Lens y Vansteenkiste, 2007).

Aunque, se dice que los estudiantes obtienen un mejor rendimiento en los cursos y materias que encuentran interesantes o son de su preferencia (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia y Tauer, 2008), trabajos como el de Miñano y Castejón (2011) demuestran que el funcionamiento cognitivo-motivacional difiere mínimamente entre los cursos de Matemática y Lenguaje. El éxito escolar de los estudiantes estaría modulado predominantemente por las experiencias de éxito/fracaso en cada una de los cursos de Matemática y Lenguaje. Para ambos cursos los alumnos con buen rendimiento académico y autoconcepto positivo se orientan hacia la tarea, mientras que los alumnos de bajo rendimiento con autoconcepto negativo o poco elevado se orientan al ego, siendo esto ligeramente más acentuado en el curso de Lenguaje (Miñano y Castejón, 2011).

Se menciona también que las diferencias en la adopción de los tipos de orientación de meta y el rendimiento académico obtenido no sólo dependen de variables como la concepción acerca de la propia competencia y el interés, sino también de aspectos tales como el género (Escurra, Delgado, Guevara, Torres, Quezada, Morocho, Rivas y Santos, 2005). Aunque no son numerosos los estudios que examinen las diferencias de género en el marco de la teoría de la orientación a la meta, estos estudios no muestran un patrón claro de diferencias de género en la orientación de meta de los estudiantes (Aleman, Trías y Curione, 2011). Así se tienen datos como los de Giota (2002) y De la Fuente (2004), quienes encontraron una mayor tendencia en las mujeres a responder a motivos y metas vinculadas a la autofrustración del ego, mientras que en los varones, hallaron una mayor tendencia al autoensalzamiento del ego.

Estudios más recientes mostraron que las mujeres están más orientadas a la tarea que los varones, lo que sugiere una mayor probabilidad en las mujeres de alcanzar un mejor rendimiento académico. Mientras que los varones presentaron mayor orientación hacia el ego (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón, y Valle, 2010). En la misma línea, otras investigaciones informan que los varones están más orientados al autoensalzamiento del ego, pues al momento de enfrentar una tarea se centran en los resultados de su trabajo. Al percatarse de qué necesitan para obtener el éxito en una actividad se sienten más capaces de centrar su energía

hacia ese objetivo específico, se perciben como competentes académicamente, por lo que tienden a atribuir su bajo rendimiento a factores externos como la mala suerte y en menor medida a una baja capacidad (Middleton y Midgley en Vallance, 2004).

Por otra parte, el ambiente de clase y con ello la composición del aula, sea de varones, mujeres o mixta también influye en la adopción del tipo de orientación de meta y el rendimiento académico obtenido en los alumnos, pues aunque se creía que el ambiente de aprendizaje brindaba una experiencia común a los estudiantes presentes en clase (Fernández-Arata, 2007; Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008), la evidencia ha demostrado que hay una variación considerable de la conducta del profesor hacia los estudiantes, de acuerdo a las características de los mismos y de la composición del aula en general. Por lo que los participantes de una clase serán tratados de manera distinta y tendrán diferentes experiencias (Ames, 1992; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994), lo que los llevaría a adoptar distintos tipos de orientaciones de meta.

Tomando en consideración lo mencionado con anterioridad, se puede identificar que entre los aspectos que guían el comportamiento en el contexto académico se encuentran presentes la autopercepción de la persona, la percepción que tiene acerca de la tarea que va a efectuar, la actitud, el interés, la expectativa y las distintas representaciones mentales que el estudiante va elaborando con respecto al tipo de metas que intenta conseguir al interior del contexto educativo (González, Valle, Núñez y Gonzáles-Pienda, 1996). La teoría de las orientaciones de meta concibe que no todos los estudiantes se proponen alcanzar las mismas metas o mantienen los mismos intereses en el proceso de aprendizaje. Las metas u objetivos que los estudiantes se plantean están influenciados por el modo en que juzgan su nivel de competencia y definen el éxito cuando enfrentan situaciones de logro (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Existe una tendencia predominante en la educación a orientar a los estudiantes a la competencia, y con ello al ego, por lo que los estudiantes poco exitosos terminan frustrándose y evitando adoptar una orientación de meta o adoptando orientaciones de meta menos adaptativas (Ee, Moore y Atputhasamy 2003), esto sugiere la necesidad de implementar una serie de alternativas para el

desarrollo de los estudiantes. Conocer sobre las orientaciones de meta en los escolares permitirá identificar elementos en el proceso educativo que podrían tomarse en cuenta para modificar o fomentar una motivación hacia la tarea y el aprendizaje en los alumnos. Se conocen resultados que confirman la aplicación de la teoría de la orientación a la meta con el uso de instrumentos como el PALS en nuestro país (Matos, Lens y Vansteenkiste, 2007), mas no desde la teoría propuesta por Skaalvik. A fin de comprobar si desde la propuesta de Skaalvik se puede explicar la motivación académica de estudiantes en nuestro contexto; el propósito de la presente investigación es estudiar la relación entre el tipo de orientación de meta adoptado con el rendimiento académico obtenido en Matemática y Lenguaje por un grupo de estudiantes de secundaria en aulas de solo varones, solo mujeres y mixtas.

Se espera que la orientación a la tarea y se asocie positivamente al rendimiento académico, pues según lo revisado se ha demostrado una asociación entre ambas variables. Los alumnos motivados a la tarea tienen buen rendimiento y la obtención de un buen rendimiento escolar hace que los estudiantes se motiven para seguir aprendiendo (Miñano y Castejón, 2011).

Asimismo, se espera que el autoensalzamiento del ego, la autofrustración del ego y la evitación a la orientación se asocien negativamente al rendimiento académico, ya que la evidencia coincide en indicar que el autoensalzamiento y la autofrustración del ego están vinculados a un bajo rendimiento académico (Alemán, Trías y Curione, 2011) por ser patrones desaptativos de la conducta que pueden presentar baja persistencia (Songsriwittaya, Koul y Kongsuwan, 2010). La evitación a la orientación connota bajos niveles de esfuerzo, escasa motivación por involucrarse con las tareas y por ende está fuertemente asociada a bajo rendimiento (Navas y Sampascual, 2008).

Finalmente, las investigaciones con respecto a las orientaciones de meta según género y tipo de aula (mixtas y no mixtas) son controversiales y escasas. Sin embargo, para explorar si la asociación entre los tipos de orientación de meta planteados por Skaalvik y el rendimiento se mantienen según género y tipo de aula se estudian también dichas asociaciones en ambos cursos.

## Método

### Participantes

La muestra total estuvo conformada por 466 alumnos de 1° a 5° año de secundaria de un colegio mixto estatal del distrito de San Miguel, perteneciente a nivel socioeconómico C, que ofrece clases en turno mañana y tarde para nivel primaria y secundaria, cuenta con 8 secciones de clase por año y un promedio de 30 alumnos por aula. Se accedió a la muestra por autorización de la institución, siendo esta última la que asignó cada una de las aulas en las que se administrarían las pruebas. La aplicación de instrumentos fue colectiva y tuvo lugar en las aulas de clase de los alumnos.

Se identificaron algunos cuestionarios incompletos o mal desarrollados en porcentajes mayores al 25% de las preguntas de la prueba y/o ausencia de calificaciones en los cursos, por lo que la muestra inicial de 466 se redujo a 385 alumnos, de éstos últimos 83 (21.6%) pertenecían a primer año, 90 (23.4%) a segundo, 81 (21.0%) a tercero, 70 (18.2%) a cuarto y 61 (15.8%) a quinto. Además estaban distribuidos según género en 190 (49.4%) varones y 195 (50.6%) mujeres, de los cuales 128 (33.3%) pertenecían a aulas de sólo varones, 139 (36.1%) a aulas de sólo mujeres y 118 (30.6%) a aulas mixtas. Las edades de los participantes oscilaban entre los 11 y 18 años ( $M = 13.94$ ,  $DE = 1.48$ ). La participación de los estudiantes fue voluntaria (ver Apéndice A). La distribución de alumnos participantes según año y tipo de aula se muestra a continuación.

Tabla 1

*Distribución de la muestra según tipo de aula*

Año escolar	Tipo de aula			Total
	Mixta	Varones	Mujeres	
1	24	27	32	83
2	26	30	34	90
3	24	28	29	81
4	22	23	25	70
5	22	20	19	61
Total	118	128	139	385



## Medición

Para realizar esta investigación se tomó como base la Escala de orientaciones de meta de Skaalvik (1997), la misma que exploraba la motivación sin estar orientada a un curso o actividad escolar particular y fue validada en una muestra de 253 alumnos noruegos pertenecientes a sexto y octavo grado. El cuestionario contó con 22 preguntas con una escala Likert del 4 al 1 cuyas categorías de respuesta fueron cierto, muy cierto, falso y muy falso. Skaalvik (1997) encontró que la confiabilidad con el método de consistencia interna arrojaba un *alfa de Cronbach* de .81 para la escala de metas de tarea, .86 para la escala de metas de autoensalzamiento del ego, .89 para la escala de metas de autofrustración del ego y .93 para la escala de evitación a la orientación siendo éstos buenos valores (Skaalvik, 1997).

El análisis factorial realizado también en el estudio de Skaalvik (1997) mostró una distribución de los 22 ítems de la prueba en cuatro factores, que explicaron el 51% de la varianza. Todos los ítems que constituyen este instrumento obtuvieron altas cargas factoriales en los factores a los que pertenecen ( $>.50$ ) y bajas cargas factoriales en todos los demás factores a los que no pertenecen ( $<.30$ ) (Skaalvik, 1997). Los resultados del análisis indicaron que habían dos dimensiones independientes en la orientación al ego (autoensalzamiento y autofrustración del ego) y que la orientación a la tarea y la evitación a la orientación constituyen distintas orientaciones de meta (Skaalvik, 1997).

Para llevar a cabo esta investigación se tradujo del inglés al español las Escalas de orientaciones de meta de Skaalvik (1997) y además fueron reorientadas para los cursos de Matemática y Lenguaje, obteniendo así dos formatos de escala; una para cada curso (ver apéndices B1 y B2), con categorías de respuesta muy cierto (4), cierto (3), falso (2) y muy falso (1), y que evaluaban 4 tipos de orientación de meta por curso (a la tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación a la orientación).

Se contempló la elaboración de escalas por curso tomando en consideración las características que la teoría atribuye al constructo evaluado, que afirma que la orientación de meta adoptada no sólo depende de aspectos

individuales sino de aspectos contextuales y situacionales (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Smith, Duda, Allen y Hall, 2002). Por esta razón, podría esperarse que los alumnos muestren una motivación distinta para cada materia.

La traducción de los formatos de escala para los cursos de Matemática y Lenguaje se sometió a criterio de jueces. El equipo de jueces estuvo constituido por un psicólogo especialista en Inglés, una psicóloga especialista en Orientaciones de meta y una psicóloga especialista en Psicología de las Asignaturas, quienes coincidieron en aprobar la equivalencia de los ítemes al español y sugirieron algunos cambios puntuales en los conectores de los mismos. Una vez realizados los cambios sugeridos por los jueces, las escalas fueron aplicadas a los estudiantes.

Se elaboró una ficha de datos demográficos en la que se obtuvo información sobre los siguientes datos: nombre, edad, género, grado, sección escolar. Los cuestionarios no fueron anónimos porque los resultados de la evaluación fueron devueltos a cada uno de los participantes. Las variables de esta investigación fueron concebidas operacionalmente de la siguiente manera:

*Orientación de meta:* sistema organizado de creencias que tiene la persona acerca de su propia competencia, sus propósitos, el éxito, el fracaso y el esfuerzo, los cuales pueden ser movilizados en una determinada situación (Pintrich, 2000):

- *Orientación a la tarea:* evalúa la medida en que el alumno se acerca al aprendizaje con la intención de adquirir mayor conocimiento y desarrollar su propia competencia o capacidad. La misma que estuvo conformada por 6 ítemes en cada una de las escalas por curso. Ejemplo: “*Me gusta aprender cosas interesantes en el curso de Matemática*”.
- *Autoensalzamiento del ego:* evalúa la medida en que el alumno manifiesta anhelo por obtener una evaluación positiva de la propia competencia por parte de los demás. La misma que estuvo conformada por 5 ítemes en cada una de las escalas por curso. Ejemplo: “*En el curso de Lenguaje trato de obtener notas más altas que mis compañeros*”.

- Autofrustración del ego: evalúa la medida en que el alumno evita demostrar incapacidad o escasa capacidad con respecto a los otros. La misma que estuvo conformado por 7 ítems en cada una de las escalas por curso. Ejemplo: *“Cuando participo en clase de Matemática pienso en cómo estoy quedando ante los demás alumnos”*.
- Evitación a la orientación: evalúa la medida en que el alumno realiza sus actividades académicas con desinterés y efectuando el menor esfuerzo por lograr el éxito en ellas. La misma que estuvo conformada por 4 ítems en cada una de las escalas por curso. Ejemplo: *“En la clase de Lenguaje trato de evitar cualquier pregunta complicada o difícil*.

*Rendimiento académico:* promedio de las notas obtenidas en los cursos de Matemática y Lenguaje durante los dos primeros bimestres del año que cursan. Sin embargo, por la variabilidad entre las notas que pueden poner los profesores se estandarizaron los puntajes de las notas de los cursos al interior de cada clase, tal como ha sido realizado en otras investigaciones (Wolters, 2004).

En la presente investigación, la confiabilidad de la escalas se determinó por consistencia interna (coeficiente *alfa de Cronbach*) y la validez mediante análisis factorial de componentes principales. Para el caso de las escalas de orientaciones de meta para el curso de Lenguaje se realizaron los análisis estadísticos correspondientes, y se optó por la eliminación de los ítems 4 y 6 de la Escala de autofrustración del ego, pues presentó bajas correlaciones item-total corregida ( $<0.30$ ) (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) (ver apéndices C1, C2). De esta forma, el *alfa* de Cronbach de las Escalas de la orientación a la tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación a la orientación fue de .78, .67, .77 y .69 respectivamente siendo valores aceptables (Aiken, 2003; ver apéndices C3, C4, C5 y C6).

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal Varimax para los 20 ítems restantes. El KMO obtenido fue de .85, el cual es un valor bastante bueno e indicó adecuación del conjunto de ítems al análisis factorial (Kaiser, 1974 en Field, 2009). El test de esfericidad de Bartlett fue



significativo ( $X^2 (190) = 2050.489$   $p < .001$ ) e indicó que existían correlaciones diferentes a cero entre los ítems de la escala (Field, 2009). Estos dos valores permiten continuar con el análisis factorial exploratorio.

Este análisis agrupó los 20 ítems en cuatro factores con autovalores mayores a 1, que explican el 50.9% de la varianza total de la muestra. El primer factor explicó el 13.6% de la varianza, el segundo 13.4%, el tercero 12.1% y el cuarto 11.8%. Todas las preguntas que constituyen este instrumento obtuvieron mayor carga factorial en los factores que predicen ( $>.40$ ) y menor carga factorial en los demás factores que no predicen (ver apéndice C7). Es necesario mencionar que algunos ítems tenían carga factoriales cruzada, sin embargo, la mayor carga factorial se obtuvo en aquellas áreas a las que pertenecían los constructos teóricos. Los cuatro factores explicados por el análisis factorial de la Escala de Lenguaje corresponden a la orientación a la tarea (6 ítems), autofrustración del ego (5 ítems), autoensalzamiento del ego (5 ítems), y evitación a la orientación (4 ítems), respectivamente.

Para estudiar la confiabilidad de las escalas de orientaciones de meta para el curso de Matemática en la presente investigación, se optó por el método de consistencia interna. Se eliminó el ítem 26 de la escala de orientación de autofrustración del ego, debido a la baja correlación ítem-total corregida ( $<0.02$ ) (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) (ver apéndice C8). El *alfa* de Cronbach para la orientación a la tarea, autoensalzamiento del ego, autofrustración del ego y evitación a la orientación fue de .83, .77, .84 y .80 respectivamente (ver apéndices C9, C10, C11 y C12) siendo todos estos buenos valores (Aiken, 1996).

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal Varimax para los 21 ítems restantes. El KMO fue de .90, el cual es un muy buen valor e indicó adecuación del conjunto de ítems al análisis factorial (Kaiser, 1974 en Field, 2009). El test de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $X^2 (210) = 3020.138$ ,  $p < .001$ ) e indicó que existían correlaciones diferentes a cero entre los ítems de la escala (Field, 2009). Este análisis agrupó los 21 ítems en cuatro factores que explican el 57.0% de la varianza total de la muestra. El primer factor explica el 28.6% de la varianza, el segundo 16.3%, el tercero 7.8% y el cuarto 5.3%. Todos los ítems que constituyen este instrumento obtuvieron mayor carga

factorial en los factores que predicen ( $>.50$ ) y menor carga factorial en los demás factores que no predicen ( $<.30$ ) (ver apéndice C13). Los cuatro factores resultantes del análisis factorial de la Escala de Matemática fueron autofrustración del ego (6 ítems), orientación a la tarea (6 ítems), autoensalzamiento del ego (5 ítems), y evitación a la orientación (4 ítems), respectivamente.

### **Procedimiento**

Se obtuvo autorización de la institución escolar para aplicar los cuestionarios, pues se programó como parte de las actividades del año. La aplicación de instrumentos fue colectiva y tuvo lugar en los salones de clase de los alumnos. Para ello, se contó con la participación de 3 evaluadores, quienes administraron la prueba de manera grupal en cada sección y brindaron a los participantes un tiempo aproximado de 20 minutos para que respondan a ambas pruebas de 44 preguntas en total.

Los evaluadores indicaron que habría devolución de resultados, que éstos no afectarían sus calificaciones escolares y que sólo ellos tendrían conocimiento de los resultados. Posteriormente, brindaron las instrucciones de cómo desarrollar la prueba y explicaron el consentimiento informado (ver apéndice A); a través del que se obtuvo la participación de la totalidad de alumnos asistentes en cada una de las aulas asignadas. Asimismo, se solicitó al colegio los promedios parciales (hasta mitad de año) de los alumnos en los cursos de Matemática y Lenguaje.

Posteriormente, además de otorgar resultados generales de la administración de los cuestionarios al director del centro educativo, se proporcionó un díptico informativo para docentes acerca de qué estrategias de enseñanza y evaluación pueden implementar en clases para orientar a sus alumnos hacia las metas de tarea, por ser estas más adaptativas que las demás. Asimismo, se hizo entrega de los resultados individuales a los estudiantes evaluados.

### **Análisis de datos**

Para identificar el tipo de estadística a emplear, se realizó el test de normalidad *Kolmogorov-Smirnov* en donde se determinó que todas las variables a excepción de una, presentaban distribución no normal por lo que se procedió a

emplear estadística no paramétrica. Para describir las variables se presentan las medianas y desviaciones estándar obtenidas en esta muestra (ver apéndices D1, D2, D3, D4, D5 y D6).

Para describir el rendimiento académico de la muestra se estandarizaron los puntajes por sección con el método de valores tipificados o puntuaciones *Z*, ello considerando que los profesores por aula y por año no fueron los mismos para los cursos de Matemática y Lenguaje (8 y 7 profesores, respectivamente) y porque cada uno puede tener prácticas de evaluación distintas. También se aplicó el test de normalidad *Kolmogorov-Smirnov*, seguido de los estadísticos *U de Mann Whitney* para estudiar las diferencias de género existentes entre las variables, y *Kruskal Wallis*, para estudiar las diferencias según tipo de aula existentes entre las variables.

Se correlacionaron las variables de orientaciones de meta con los promedios estandarizados por los alumnos en los cursos de Matemática y Lenguaje utilizando el estadístico de correlación de *Spearman*. Dichas correlaciones también se realizaron tomando en consideración el género y el tipo de aula (mixta, sólo varones y sólo mujeres).

## Resultados

A continuación se describen los resultados de los análisis estadísticos realizados para responder a las hipótesis y objetivos planteados en esta investigación. Así, primero se muestra una descripción del funcionamiento de las Escalas de Orientaciones de Meta para los cursos de Matemática y Lenguaje en la población objeto de estudio; y, posteriormente, se presentan los resultados de las correlaciones entre el rendimiento académico y los tipos de orientación de meta adoptados por los alumnos para los cursos de Lenguaje y Matemática.

Se observó una distribución no normal de la muestra total según rendimiento académico, (ver Anexo D1) se encontraron diferencias significativas para el rendimiento en Lenguaje según género y tipo de aula, mas no para el curso de Matemática (ver Anexos D2 y D3). Del mismo modo, los análisis estadísticos realizados evidenciaron una distribución no normal de la muestra con respecto a la orientación de meta (ver Anexo D4). No se encontraron diferencias significativas para la orientación de meta adoptada para los cursos de Matemática y Lenguaje según género ni tipo de aula (ver Anexo D5 y D6).

Tabla 2

*Descripción de las orientaciones de meta en la muestra*

Curso	Tipo de orientación							
	Orientación a la tarea		Autoensalzamiento del ego		Autofrustración del ego		Evitación a la orientación	
	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>
Lenguaje	3.17	0.49	3.00	0.51	2.43	0.55	2.25	0.66
Matemática	3.50	0.50	3.20	0.59	2.29	0.61	2.25	0.74

$N = 385$

Según la Tabla 2 se observa que los más bajos valores en orientaciones de meta los presentaron la autofrustración del ego en Lenguaje y la evitación a la orientación para ambos cursos. Por otro lado, se observa que los participantes de la muestra están, en su mayoría motivados hacia la tarea en los cursos de Matemática y Lenguaje.

Tabla 3

*Rendimiento académico en la nuestra*

Curso	Total		Género						Tipo de aula			
			Varones		Mujeres		Mixta		Varones		Mujeres	
	Me	DE	Me	DE	Me	DE	Me	DE	Me	DE	Me	DE
Lenguaje	13.50	1.96	12.94	1.90	14.06	1.93	13.50	2.13	12.94	1.83	14.06	1.85
Matemática	12.91	2.63	12.91	2.58	13.45	2.68	13.45	2.70	12.36	2.61	12.91	2.57

$N=385$

Tanto las mujeres de toda la muestra, como las que pertenecían a aulas de solo mujeres presentaron un mejor rendimiento para el curso de Lenguaje, mientras que todos los varones participantes y los que pertenecían a aulas de varones presentaron más bajo rendimiento para ambos cursos (ver Tabla 3).

A continuación se presentan los resultados de las correlaciones entre el rendimiento académico y los tipos de orientación de meta adoptados por los alumnos para los cursos de Lenguaje y Matemática.

Tabla 4

*Correlación del rendimiento académico en Lenguaje y Matemática con el tipo de orientación de meta*

Curso	Tipo de orientación			
	Orientación a la tarea	Autoensalzamiento del ego	Autofrustración del ego	Evitación a la orientación
Lenguaje	.072	.145**	-.010	-.096*
Matemática	.306**	.302**	-.011	-.308**

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ ,  $N = 385$

Se encontró una asociación baja y muy significativa entre el rendimiento en Lenguaje con el autoensalzamiento del ego (Tabla 4). Las correlaciones entre el rendimiento en el curso con la orientación a la tarea, la autofrustración del ego y la evitación a la orientación resultaron irrelevantes.

Se halló también, la relación existente entre rendimiento en Matemática con la orientación a la tarea, el autoensalzamiento del ego y la evitación a la

orientación. Esta relación es mediana y muy significativa con las dos primeras, y mediana, negativa y muy significativa con la última. La correlación entre el rendimiento en el curso con la autofrustración del ego resulta irrelevante.

Tabla 5

*Correlación del rendimiento académico en Lenguaje y Matemática con el tipo de orientación de meta según género*

Género	Curso	Tipo de orientación			
		Orientación a la tarea	Autoensalzamiento del ego	Autofrustración del ego	Evitación a la orientación
Varones	Lenguaje	.124*	.059	.043	-.141*
	Matemática	.322**	.283**	.052	-.316**
Mujeres	Lenguaje	.022	.237**	-.034	-.038
	Matemática	.292**	.313**	-.067	-.309**

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ ,  $N$  varones = 190;  $N$  mujeres = 195

En los varones de la muestra se encontró la asociación positiva y significativa entre el rendimiento en el curso de Lenguaje con la orientación a la tarea, y la asociación negativa y significativa con la evitación a la orientación (Tabla 5). Se observa también irrelevancia en la correlación entre el rendimiento en el curso para el grupo de varones con las orientaciones al ego.

Por otra parte, la relación entre el rendimiento en el curso de Matemática y la orientación de meta en el grupo de varones es irrelevante sólo en el caso de la autofrustración del ego. La asociación entre el rendimiento en Matemática y la orientación a la tarea en el grupo de varones es mediana y muy significativa, entre el rendimiento y el autoensalzamiento del ego es pequeña y muy significativa, y entre el rendimiento y la evitación a la orientación es mediana, negativa y muy significativa.

En la Tabla 5 se puede observar también que la correlación entre el rendimiento en Lenguaje y la orientación de meta en mujeres es poco relevante cuando se toman en consideración las orientaciones a la tarea, la autofrustración del ego y la evitación a la orientación. Sin embargo, se aprecia una asociación pequeña y muy significativa con el autoensalzamiento del ego.



En el grupo de mujeres se halló también la asociación entre el rendimiento en Matemática y las orientaciones de la tarea, el autoensalzamiento del ego y la evitación a la orientación. La relación con la orientación a la tarea es pequeña y muy significativa, con el autoensalzamiento del ego es mediana y muy significativa, y con la evitación a la orientación es mediana, negativa y muy significativa. No se encontró asociación entre el rendimiento en Matemática y la autofrustración del ego en mujeres.

Tabla 6

*Correlación del rendimiento académico en Lenguaje y Matemática con el tipo de orientación de meta según tipo de aula*

Tipo de aula	Curso	Tipo de orientación			
		Orientación a la tarea	Autoensalzamiento del ego	Autofrustración del ego	Evitación a la orientación
Varones	Lenguaje	.030	.100	.043	-.155*
	Matemática	.285**	.341**	.065	-.343**
Mujeres	Lenguaje	-.049	.182*	-.019	.039
	Matemática	.141*	.210*	-.039	-.178*
Mixta	Lenguaje	.259**	.162*	-.011	-.178*
	Matemática	.503**	.394**	-.047	-.421**

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ ,  $N$  varones = 128,  $N$  mujeres = 139,  $N$  mixta = 118

Se observó asociación entre el rendimiento en Lenguaje y la orientación de meta adoptada en el grupo de alumnos pertenecientes a aulas de varones, ésta es pequeña, positiva y no significativa con el autoensalzamiento del ego, y pequeña, negativa y significativa con la evitación a la orientación. La asociación entre el rendimiento y la orientación a la tarea y la autofrustración del ego resulta irrelevante en el curso de Lenguaje para el grupo de alumnos pertenecientes a aulas de varones (Tabla 6).

Se halló también la correlación entre el rendimiento en Matemática y la orientación de meta en los alumnos pertenecientes a aulas de varones. Se aprecia que la asociación comprobada es baja y muy significativa con la orientación a la tarea, mediana y muy significativa con el autoensalzamiento del ego, y mediana,

negativa muy significativa con la evitación a la orientación. La relación con la orientación a la autofrustración del ego no resulta importante.

En el caso de las aulas de mujeres se encuentra correlación entre el rendimiento en Lenguaje y el autoensalzamiento del ego, siendo esta pequeña, positiva y significativa. Con los demás tipos de orientación la asociación es irrelevante.

Tanto la orientación a la tarea, el autoensalzamiento del ego y la evitación a la orientación se asocian baja pero significativamente con el rendimiento en Matemática para el grupo de alumnas de aulas de mujeres. Aunque esta asociación es positiva con las dos primeras y negativa con la última. Con la autofrustración del ego la correlación con el rendimiento en el curso es poco relevante.

Finalmente, pudo identificarse una asociación pequeña y muy significativa entre el rendimiento en Lenguaje con la orientación a la tarea en alumnos de aulas mixtas. Con el autoensalzamiento del ego la asociación es positiva, pequeña y significativa; mientras con la evitación a la orientación es negativa, pequeña y significativa. Con la autofrustración del ego la asociación es poco importante.

Se reconoce también la asociación entre el rendimiento en Matemática y la orientación a la tarea, al autoensalzamiento del ego y la evitación a la orientación en alumnos de aulas mixtas. El grado y dirección de estas asociaciones corresponde a los siguientes: grande, positiva y muy significativa con la primera; mediana, positiva y muy significativa con la segunda y la tercera.



## Discusión

El presente trabajo tuvo como propósito estudiar la relación entre el tipo de orientación de meta adoptado con el rendimiento académico obtenido en Matemática y Lenguaje por un grupo de estudiantes de secundaria en aulas de solo varones, solo mujeres y mixtas. Se pretendía identificar si la teoría de motivación de Skaalvik podía ser corroborada en estudiantes de nuestro contexto. Así, se esperaba que la orientación a la tarea se asocie positivamente al rendimiento académico; también se esperaba que el autoensalzamiento del ego, la autofrustración del ego y la evitación a la orientación se asocien negativamente al rendimiento académico. Finalmente, debido a la que investigaciones con respecto a las orientaciones de meta según género y tipo de aula (mixtas y no mixtas) son controversiales y escasas, no se planteó una asociación específica entre las orientaciones de meta y rendimiento académico según tales aspectos, pero igual son explorados.

La relación entre orientaciones de meta y rendimiento académico fue observada primero, en la totalidad de la muestra; segundo, según el género de los participantes; y tercero, según el tipo de aula. Los resultados de tal análisis se discuten a continuación en el orden mencionado.

De acuerdo con lo esperado, la orientación a la tarea se asoció positivamente al rendimiento en el curso de Matemática y la evitación a la orientación se relacionó negativamente con el rendimiento en ambos cursos. La asociación positiva presentada para el curso de Matemática entre el rendimiento y la orientación de la tarea comprueba la evidencia teórica que indica que los alumnos con este tipo de orientación presentarán un buen rendimiento debido a que la persistencia por aprender los lleva a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores para dominar lo que desean aprender (González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Matos, Lens y Vansteenkiste, 2007). La asociación negativa identificada entre la evitación a la orientación con el rendimiento para el curso de Matemática confirma la hipótesis planteada también, pues este tipo de orientación contempla bajos niveles de motivación, que están relacionados con desinterés académico (Skaalvik, 1997; Suárez, Fernández y

Anaya, 2005). La teoría sugiere además que existe la tendencia en los estudiantes a obtener buenas calificaciones solo en las actividades o tareas que encuentran interesantes (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrik-García y Tauer, 2008), por lo que los participantes evitativamente orientados a la tarea mostrarían bajos niveles de rendimiento al no estar interesados ni motivados hacia el curso.

Aunque se esperaba que el autoensalzamiento del ego se asocie negativamente al rendimiento académico, se comprobó lo contrario confirmando así hallazgos como los de Skaalvik (1997) y Wolters (2004). Podría suponerse que estos resultados obedecen a características de los participantes, que serían altamente competitivos, su motivación por el reconocimiento los alentaría a persistir en mantenerse como buenos alumnos y ser bien vistos a través de la obtención de altas calificaciones (González, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999).

También se esperaba que la autofrustración del ego se asocie negativamente al rendimiento académico para ambos cursos, mas los resultados indicaron que este tipo de orientación no logra predecir el rendimiento en ninguno de los cursos, en coherencia con estudios como los de Matos y Lens (2006). Se dice que los orientados a la autofrustración del ego pueden llegar a comprometerse con tareas fáciles y conformarse con un desempeño mediocre que los haga aprobar sin tener que poner en riesgo o que exista la posibilidad de dañar la percepción que se tiene de su propia capacidad (Dweck, 1986).

No obstante, autofrustración del ego no implica bajos niveles de rendimiento necesariamente, ya que evitar quedar mal ante los demás genera un grado de ansiedad que podría obligar a estos sujetos a mantener un buen desempeño (Suárez, Fernández y Anaya, 2005). Por ello, este resultado podría atribuirse a que los participantes de la muestra con este tipo de orientación presentan un rendimiento muy variable en los cursos, que haría difícil identificar una tendencia de rendimiento definida. La necesidad de proteger su ego, llevaría a estos alumnos a involucrarse ocasionalmente con tareas fáciles, evitar tareas difíciles y obtener un rendimiento variable (Butler, 2008).

La baja asociación del rendimiento en Lenguaje con las orientaciones a la tarea, la autofrustración del ego y la evitación a la orientación podría responder a

un rendimiento variable obtenido en el curso por alumnos que adoptan estas orientaciones, que no permite identificar una tendencia o asociación entre las variables. También podría decirse que para el curso de Lenguaje otros factores, distintos a la orientación de meta, ejercerían mayor impacto en el desempeño del curso, tales como la aptitud y la actitud hacia el curso (Kuhlemeier, Bergh y Melse, 1996; y, Noels, Clément y Pelletier 1999 en Minera, 2009).

La asociación entre el rendimiento y la orientación de meta según el género indica que para el caso de los varones, la orientación de meta adoptada en Lenguaje no puede predecir su rendimiento, mientras que en Matemática su rendimiento está vinculado a las orientaciones de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación a la orientación. Algunos autores plantean que los varones están predominantemente orientados a la aprobación social (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle, 2010) y muestran mayor preocupación que las mujeres por mostrar una imagen positiva de sí mismos en clase (Cerezo y Casanova, 2004), los resultados de esta investigación no contradicen tales argumentos, pero también demuestran que los varones están más orientados a la tarea que las mujeres. Asimismo, para el caso de las mujeres el rendimiento en Lenguaje se asoció, únicamente, al autoensalzamiento del ego; mientras que para el curso de Matemática, el rendimiento de las mujeres se vinculó a las orientaciones de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación a la orientación. Estudios internacionales han demostrado que las mujeres presentan una actitud positiva hacia la lectura y la escritura que está fuertemente asociada a un buen rendimiento en el curso de Lenguaje (Aiken; en Cueto, Andrade y León, 2003). Sin embargo, que el rendimiento de las mujeres en Lenguaje solo pueda explicarse por el autoensalzamiento del ego contradice los hallazgos acerca de que las mujeres están más orientadas a la tarea y al aprendizaje que los varones (Duda y Nicholls, 1992; Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Las particularidades encontradas en la asociación de las variables de rendimiento y orientación de meta según género parecen señalar que características de los participantes y de los cursos estarían influyendo en lo obtenido. Los participantes, no mostrarían una motivación definida hacia el curso de Lenguaje, en contraste con su motivación hacia las Matemáticas. Factores tales

como una mayor valoración o percepción de la utilidad del curso, gusto por la materia o autoeficacia percibida para la misma han sido asociados positivamente al grado de motivación académica de los estudiantes hacia las Matemáticas, mientras que patrones motivacionales negativos hacia las Matemáticas responderían a creencias de incapacidad de los estudiantes (Cueto, Andrade y León, 2002; Alsina y Domingo, 2007).

Con respecto a las asociaciones entre las variables de estudio según el tipo de aula a la que pertenecen los participantes de la investigación se puede mencionar que en el curso de Lenguaje no hay asociación de las variables de estudio en el grupo de alumnos de aulas de varones. Esto ocurre de la misma manera para el grupo total de varones de la muestra y podría estar indicando que el curso de Lenguaje no es una materia que despierte motivación entre los varones. En el curso de Matemática la autofrustración del ego es nuevamente el único tipo de orientación que no puede explicar el rendimiento en los varones de aulas de varones, ello podría responder a que los hombres no suelen atribuir sus fracasos a incapacidad o incompetencia (Cerezo y Casanova, 2004). Además podría estar indicando que es una característica de los varones de la muestra que tienen mucha seguridad acerca de su competencia o aptitud para el curso de Matemática.

La asociación entre el rendimiento en Lenguaje y el tipo de orientación adoptado en el grupo de alumnas de aulas de mujeres se comprobó sólo en el caso del autoensalzamiento del ego, de la misma manera como ocurrió en el grupo de mujeres de toda la muestra. Por ello, se reafirma el supuesto acerca de que las mujeres de este colegio estarían más motivadas por el reconocimiento y serían tan o más competitivas que los varones (Castillo, Balaguer y Duda, 2003; Vallance, 2004). En el curso de Matemática la relación de variables para el grupo de alumnas de aulas de mujeres sólo se comprobó para el caso del autoensalzamiento del ego y la evitación a la orientación. Esto parece indicar que las mujeres en este curso se involucran con la tarea sólo cuando están muy motivadas por el reconocimiento que obtendrán, de lo contrario, no se comprometen ni se sienten alentadas por las actividades del curso.

La relación entre el rendimiento en Lenguaje y la orientación de meta en el grupo de alumnos y alumnas pertenecientes a aulas mixtas se comprobó en el caso de los orientados a la tarea, y en menor medida para el autoensalzamiento del ego y la evitación a la orientación. Por ello, se puede sugerir que en ambientes de coeducación se promueve la motivación hacia la tarea, pues aunque los varones de aulas de solo varones parecen no mostrar un tipo de motivación hacia el curso de Lenguaje y las mujeres de aulas de solo mujeres parecen motivarse solo ante situaciones de reconocimiento y/o diferenciación de los demás; en ambientes mixtos los alumnos parecen favorecerse (Cervini y Dari, 2009), despertando el interés por aprender entre los varones y optar por patrones motivacionales más adaptativos en las mujeres. La asociación entre el rendimiento en Matemática y las orientaciones de tarea, autoensalzamiento del ego y evitación a la orientación para el grupo de alumnos y alumnas de aulas mixtas resultan ser las más altas de todas la demás asociaciones. Parece ser que en ambientes de coeducación aumenta la probabilidad de predecir el rendimiento académico en base a la orientación de meta adoptada, los alumnos orientados a la tarea y al autoensalzamiento del ego mostrarán un mejor desempeño, los evitativamente orientados mostrarán un bajo rendimiento, y los orientados a la autofrustración del ego mostrarán un rendimiento variable. Con respecto a esto existe evidencia que indica que en ambientes de coeducación se promueve un mayor el interés por el aprendizaje que por el reconocimiento (Stables, 1990). Lo que contradice lo postulado por Morante (1984) que afirma que en condiciones de estudio mixtas se da una mayor competencia entre varones y mujeres. Aunque existen investigadores a favor de las coeducación o enseñanza mixta, que reconocen las diferencias a nivel de rendimiento académico a favor de la enseñanza en aulas separadas de solo varones y solo mujeres, mucho más importante que el reconocimiento son otras variables como la personalidad y beneficios sociales de diverso tipo relacionados a la coeducación (López, 2003; Peiró, 2007).

Esta investigación se basa en datos correlacionales, se observaron las variables de rendimiento académico y orientaciones de meta en el contexto escolar y se identificaron asociaciones significativas entre las mismas. Por lo que no se puede concluir acerca de relaciones de causa efecto entre las variables de estudio,



solo se puede hablar de relaciones o asociaciones. Por su parte, las Escalas de Orientación de meta elaboradas para los cursos de Matemática y Lenguaje fueron construidas contemplando las características del constructo motivacional y utilizando los métodos estadísticos que han podido garantizar la consistencia interna, validez y confiabilidad de las mismas. Además, aunque el número de participantes de esta investigación es alto, no hubo aleatorización en los resultados, por lo que estos hallazgos sólo pueden ser aplicables para muestras que posean características muy similares a las de esta.

El grado de asociación presentado entre las variables para el curso de Lenguaje siempre es más bajo en comparación al curso de Matemática. Esto podría deberse a características propias de los instrumentos, pues la Escala fue creada inicialmente para evaluar la orientación de meta en general, no estaba orientada a algún curso en específico. Posteriormente, en un segundo estudio se orientan las preguntas hacia el curso de Matemática y se comprueba su correcto funcionamiento para evaluar la orientación de meta en el curso (Skaalvik, 1997). Sin embargo, para efectos de esta investigación se tradujo la Escala general y se adaptó la misma hacia cada uno de los cursos, lo que probablemente haya permitido que las situaciones expuestas en las preguntas de las escalas no sean equivalentes para ambas materias.

Las diferencias obtenidas en las correlaciones de las variables de estudio según género y tipo de aula podrían estar respondiendo además del interés por la materia, a características particulares acerca del sistema de enseñanza impartido en el colegio y sistema de evaluación del curso. Con respecto al sistema o modalidad de enseñanza, en el curso de Lenguaje a diferencia de Matemática, los contenidos son impartidos predominantemente de manera verbal. Esto sumado a las diferencias existentes entre varones y mujeres a nivel de procesamiento de la información, ubicaría en ventaja a las mujeres frente a los varones para el procesamiento de la información verbal (Thornberry, 2003). El sistema de evaluación de los cursos podría también tener una repercusión en el nivel de asociación entre las variables, pues la modalidad de evaluación del curso de Matemática resulta más objetiva que la realizada en el curso de Lenguaje. Sin embargo, estas hipótesis requerirían ser corroboradas en futuras investigaciones.

Con los resultados obtenidos en esta investigación se logran comprobar los hallazgos encontrados en otros estudios en el campo. Lo que sugiere que la Teoría de la orientación de Meta desde la perspectiva de Skaalvik puede ser empleada como un marco de referencia para estudiar la motivación académica de los estudiantes de nuestro contexto. Después de los estudios realizados por Lens y Matos en el 2006 y 2007, este es otro acercamiento en el estudio de la asociación entre el rendimiento académico y la orientación a la meta de los estudiantes en nuestra realidad. Por ello, habiendo comprobado que existe relación entre ambas variables y descrito las características de cómo se presenta tal asociación, futuras investigaciones en la misma línea podrían encargarse de identificar las diferencias existentes entre el rendimiento de los alumnos que poseen altos niveles de cada uno de los tipos de orientación de meta identificados. Además podrían tomar en consideración el realizar entrevistas o cuestionarios a los docentes y contrastar la orientación de meta que poseen sus alumnos con la que los profesores creen fomentar en sus estudiantes. También sería importante realizar la revisión de la Escala de Orientaciones de Meta para el curso de Lenguaje y analizar si las situaciones expuestas en sus ítemes son equivalentes a las situaciones expuestas para el curso de Matemática. Finalmente, se podría replicar la investigación incluyendo todos los cursos del currículo, no sólo Matemática y Lenguaje, pues se observarían las orientaciones de meta y en rendimiento obtenido tanto en actividades o materias asociadas al dominio masculino y al femenino.

## Referencias

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Undécima Edición. Pearson Education, México.
- Aleman, M.; Trías, D.; Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 2, 159-166.
- Alsina, A. y Domingo, M. (2007). Cómo aumentar la motivación para aprender matemáticas. *Suma*, 56, 23-31.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260-267.
- Anderman, E.; Anderman, L., Yough, M. y Gimbert, B. (2010). Value-Added Models of Assessment: Implications for Motivation and Accountability. *Educational Psychologist*, 45, 2, 123-137.
- Anderman, E. y Midgley, C. (2002). Methods for studying goals, goal structures, and patterns adaptive learning. C. Midgley Ed. *Goals, goal structures, and patterns adaptive learning*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates pp.1-20.
- Barker, K.; McInerney, D. y Dowson, M. (2002). Performance approach, performance avoidance and depth of information processing: a fresh look at relations between students' academic motivation and cognition. *Educational Psychology*, 22, 5, 572-589.
- Butler, R. (2008). Ego-involving and frame of reference effects of tracking on elementary school students' motivational orientations and help seeking in math class. *Social Psychology of Education*, 11, 5-23.
- Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13,1, 79-86.
- 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, 75-81.
- Castillo, I.; Tomás, I.; Balaguer, I.; Fonseca, A.; Dias, C. y Duda, J. (2009). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Testing for Measurement Invariance and Latent Mean Differences in Spanish and Portuguese Adolescents. *International Journal of Testing*, 9, 21-32.



- Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1, 97-112.
- Cervini, R. y Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en Matemática y Lengua de la educación media. *RMIE*, 14, 42, 1051-1078.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cueto, S.; Andrade, F. y León, J. (2003). Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, escritura, matemática y lenguas indígenas. *Documento de trabajo 44*. Lima, GRADE. Ministerio de Educación.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 1, 35-62.
- Delgado, B.; Inglés, C.; García-Fernández, J.; Castejón, J. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Duda, J y Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 1-10.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C y Legget, E (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-322.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ee, J.; Moore, P. y Atputhasamy, L. (2003). High-achieving students: their motivational goals, self-regulation and achievement and relationships to their teachers' goals and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14, 1, 23-39.
- Elliot, A. y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 461-475.
- Escurra, L.; 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, 87-106.
- Fernández-Arata, J. (2007). Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú. *Universitas Psychologica*, 7, 2, 385-401.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Third Edition. Sage. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
- Fryer, J. W. y Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700-714.
- Giota, J. (2002). Adolescents' Goal orientations and academic achievement: long-term relations and gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 2, 349-371.
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 1, 45-61.
- González, R., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas académicas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11, 2, 313-323.
- Harackiewicz, J., Durik, A., Barron, K., Linnenbrik-García, L. y Tauer, J. (2008). The role of achievement goal in the development of interest: reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1, 105-122.
- Harackiewicz, J. y Linnenbrink, E. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 2, 75-84.
- Hernández, R. Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Kaplan, A. y Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 2, 141-184.
- Kaplan, A., Middleton, M., Midgley, C. y Urdan, T. (2002). Achievement goals and goal structures. C. Midgley Ed. *Goals, goal structures, and patterns adaptive learning*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates pp. 21-53.
- Kucsera, J.; Roberts, R.; Walls, S.; Walker, J. y Svinicki, M. (2011). Goal Orientation Towards Teaching (GOTT) Scale. *Teachers & Teaching*, 17, 5, 597-610.

- Lau, K. y Lee, J. (2008). Examining Hong Kong students' achievement goals and their relation with students' perceived classroom environment and strategy use. *Educational Psychology*, 28, 4, 357-372.
- Lens, W.; Matos, L. y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, Año 4, N°1, 1-9.
- López, E. (2003). La investigación sobre los efectos de las *single sex* vs. *coeducational schools*. *Estudios sobre Educación*, 5, 17-45.
- Matos, L. y Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 9, 11-30.
- Matos, L., Lens W. y Vansteenkiste, M. (2007). Achievement goals, learning strategies and language achievement among peruvian high school students. *Psychologica Belgica*, 47, 1/2, 51-70.
- McCollum, D. y Kajs, L. (2007). Applying Goal Orientations Theory in an exploration of student motivation in the domain of educational leadership. *Educational Research Quarterly*, 13, 1, 45-59.
- McCollum, D. y Kajs, L. (2009). A confirmatory Factor Analytic Study of the Goal Orientation Theory of Motivation in Educational Leadership. *Educational Research Quarterly*, 33, 1, 3-17.
- Meece, J., Anderman, E. y Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of Psychology* 57, 487-503.
- Meece, J.; Blumenfeld, P. y Hoyle, R. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Mejía, E. (2006). *Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje*. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores los días 1, 2 y 3 de agosto, en la universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.
- Minera, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73
- Ministerio de Educación/ Unidad de Medición de Calidad Educativa (2005). *Resultados de la Evaluación Nacional 2004: ¿Cuánto aprenden sus hijos en la escuela?* Encarte publicado en diarios de circulación nacional.

- Miñano, P. y Castejón, J. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 2, 203-230.
- Morante, C. (1984). *Motivación de logro y rendimiento escolar en alumnos de doce a dieciséis años pertenecientes a dos colegios religiosos de Lima*. Lima, Tesis (Br.) -- PUCP. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Mención: Psicología
- Navas, L. y Sampascual, G. (2008). Un análisis exploratorio y predictivo sobre las orientaciones de meta sobre el contenido de las metas de los estudiantes. *Horizontes Educativos*, 13, 1, 23-34.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 3, 328-346.
- Peiró, S. (2007). ¿Coeducación? Mejor, modelos diferenciados. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 11, 93-134.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.; Roeser, R. y De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 2, 139-161.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Rinaudo, M., La Barrera, M. y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9,22.
- Rodríguez, S., González, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 4, 564-550.
- 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, 1, 71-81.
- Smith, M.; Duda, J.; Allen, J. y Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190.

- Songsriwittaya, A., Koul, R. y Kongsuwan, S. (2010). Achievement goal orientation and differences in self-reported copying behavior across academic programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 34, 3, 419-430.
- Stables, A. (1990). Differences between pupils from mixed and single-sex schools in their enjoyment of school subjects and in their attitudes to science and to school. *Educational Review*, 42, 3, 221-231.
- Suárez, J., Fernández, A. y Anaya, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista de Educación* 338, 295-306.
- UMC y GRADE (2000). ¿Te gustan las clases de Matemática? ¿Y las de Lenguaje? *Boletín Crecer 2*. Lima: Ministerio de Educación.
- Tapia, J. (2005). Motivaciones expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17, 3, 404-411.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6, 197-216.
- Vallance, R. (2004). *Gendered motivation amongst high school students*. AARE Conferencia realizada del 20 de Noviembre al 2 de Diciembre.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1, 1-35.
- 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(2), 236-250.





**APÉNDICES**



## Apendice A

### Consentimiento informado

Estimado alumno:

El siguiente es un cuestionario que busca conocer cuáles son las orientaciones de meta de los adolescentes escolares o los motivos por los que los alumnos de tu edad se involucran con las diferentes actividades escolares.

Un mes después de la administración del cuestionario se te entregarán los resultados, sólo tú podrás saber cuáles fueron, son confidenciales y no afectarán tus calificaciones escolares.

Si tienes algún inconveniente o existe motivo por el que no desees responder las preguntas a continuación, indícaselo al evaluador, pues no es obligatorio que desarrolles el cuestionario.

Gracias por tu participación.





**Apéndice B: Instrumentos**

## Apéndice B1: Escala de orientaciones de meta para el curso de Lenguaje

	MC	C	F	MF
1. En la clase de Lenguaje, me interesa mejorar mis habilidades	4	3	2	1
2. En el curso de Lenguaje trato de obtener notas más altas que mis compañeros(as)	4	3	2	1
3. Me gusta aprender cosas interesantes en el curso de Lenguaje	4	3	2	1
5. En la clase de Lenguaje trato de evitar cualquier pregunta complicada o difícil	4	3	2	1
7. En el curso de Lenguaje, para mí es importante realizar tareas o ejercicios que otros alumnos(as) no pueden realizar	4	3	2	1
8. En el curso de Lenguaje, lo importante para mí es aprender algo nuevo	4	3	2	1
9. Cuando contesto preguntas en la clase de Lenguaje, pienso en cómo estoy quedando ante los(as) otros alumnos(as)	4	3	2	1
10. En el curso de Lenguaje, espero que no tengamos que realizar ninguna tarea	4	3	2	1
11. En la clase de Lenguaje, para mí es importante aprender a solucionar los problemas o ejercicios cuando trabajamos	4	3	2	1
12. En la clase de Lenguaje, siempre trato de realizar las tareas o trabajos mejor que los(as) otros(as) chicos(as) de la clase	4	3	2	1
13. Cuando me equivoco al dar un respuesta en la clase de Lenguaje, me preocupa más lo que pensarán de mí mis compañeros(as)	4	3	2	1
14. En la clase de Lenguaje, me gusta trabajar duro al hacer los ejercicios o trabajos	4	3	2	1
15. Lo peor de cometer errores en la clase de Lenguaje es que los(as) otros(as) alumnos(as) se den cuenta de lo que uno ha hecho	4	3	2	1
16. El curso de Lenguaje me gusta más cuando no tenemos que hacer tareas difíciles	4	3	2	1
17. En la clase de Lenguaje me siento exitoso(a) cuando hago mi tarea mejor que los(as) otros(as) alumnos(as)	4	3	2	1
18. Cuando salgo a la pizarra, me preocupa lo que mis compañeros(as) estarán pensando de mí	4	3	2	1
19. Lo que aprendo en la clase de Lenguaje me hace dar ganas de seguir aprendiendo	4	3	2	1
20. En Lenguaje participo respondiendo preguntas en clase para demostrar que sé más que los(as) otros(as) alumnos(as)	4	3	2	1

21. En la clase de Lenguaje, para mí es importante evitar que me vean como un tonto(a)	4	3	2	1
22. En el curso de Lenguaje me gusta hacer lo menos posible	4	3	2	1



## Apéndice B2: Escala de orientaciones de meta para el curso de Matemática

	MC	C	F	MF
23. En la clase de Matemática, me interesa mejorar mis habilidades	4	3	2	1
24. En el curso de Matemática trato de obtener notas más altas que mis compañeros(as)	4	3	2	1
25. Me gusta aprender cosas interesantes en el curso de Matemática	4	3	2	1
27. En la clase de Matemática, trato de evitar cualquier pregunta complicada o difícil	4	3	2	1
28. En la clase de Matemática, me preocupo por no hacer el ridículo	4	3	2	1
29. En el curso de Matemática es importante para mí realizar tareas que otros(as) alumnos(as) no pueden realizar	4	3	2	1
30. En el curso de Matemática, lo importante para mí es aprender algo nuevo	4	3	2	1
31. Cuando participo en clase de Matemática pienso en cómo estoy quedando ante los demás alumnos(as)	4	3	2	1
32. En el curso de Matemática, espero que no tengamos que realizar ninguna tarea	4	3	2	1
33. En la clase de Matemática, para mí es importante aprender a resolver los problemas con los que estamos trabajando	4	3	2	1
34. En la clase de Matemática trato siempre de realizar las tareas o trabajos mejor que los(as) demás chicos(as) de mi clase	4	3	2	1
35. Cuando me equivoco al dar una respuesta en la clase de Matemática me preocupa más lo que pensarán de mí mis compañeros(as)	4	3	2	1
36. En la clase de Matemática, me gusta trabajar duro para resolver problemas	4	3	2	1
37. Considero que lo peor de cometer errores en la clase de Matemática es que los(as) otros(as) alumnos(as) se den cuenta de lo que uno ha hecho	4	3	2	1
38. El curso de Matemática me gusta más cuando no tenemos que hacer tareas difíciles	4	3	2	1
39. En la clase de Matemática me siento exitoso(a) cuando hago mi tarea mejor que los(as) otros(as) alumnos(as).	4	3	2	1
40. Cuando salgo a la pizarra me preocupa lo que mis compañeros(as) estarán pensando de mí	4	3	2	1
41. Lo que aprendo en la clase de Matemática me hace dar ganas de seguir aprendiendo	4	3	2	1
42. En Matemática participo respondiendo a las preguntas en clase para demostrar que sé más que los(as) demás alumnos(as)	4	3	2	1

43. En la clase de Matemática, para mí es importante evitar que me vean como un(a) tonto(a)	4	3	2	1
44. En el curso de Matemática, me gusta hacer lo menos posible	4	3	2	1







**Apéndice C: Análisis psicométrico**

## Apéndice C1: Confiabilidad de la Escala de autofrustración del ego en Lenguaje

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
4	14.13	14.591	-.066	.755
6	14.56	11.694	.322	.665
9	14.69	11.102	.486	.619
13	15.17	10.327	.606	.581
15	14.80	11.794	.401	.643
18	15.02	10.869	.520	.608
21	14.79	10.634	.515	.608
$\alpha = .68$				
N= 7				

## Apéndice C2: Confiabilidad de la Escala de autofrustración del ego en Lenguaje sin el ítem N° 4

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
6	11.50	11.379	.320	.768
9	11.63	10.594	.521	.712
13	12.10	9.844	.641	.678
15	11.74	11.304	.431	.735
18	11.96	10.359	.557	.702
21	11.73	10.300	.518	.712
$\alpha = .76$				
N= 6				

## Apéndice C3: Confiabilidad de la Escala de orientación a la tarea en Lenguaje

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
1	15.76	6.710	.477	.756
3	17.69	6.434	.494	.752
8	15.59	6.295	.561	.735
11	15.77	6.446	.471	.758
14	16.07	6.235	.535	.742
19	15.77	5.791	.608	.722
$\alpha = .78$				
N= 6				

Apéndice C4: Confiabilidad de la Escala de autoensalzamiento del ego en Lenguaje

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
2	11.53	4.604	.472	.603
7	11.92	4.445	.379	.645
12	11.62	4.295	.523	.577
17	11.32	4.852	.353	.652
20	12.23	4.480	.415	.626

$\alpha = .67$

N= 5

Apéndice C5: Confiabilidad de la Escala de autofrustración del ego en Lenguaje sin los ítems N° 4 y N° 6

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
9	9.00	7.909	.502	.738
13	9.74	7.153	.650	.685
15	9.11	8.304	.456	.752
18	9.33	7.484	.590	.707
21	9.10	7.658	.497	.741

$\alpha = .77$

N= 5

Apéndice C6: Confiabilidad de la Escala de evitación de la tarea en Lenguaje

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
5	7.03	4.520	.427	.651
10	7.07	4.081	.539	.577
16	6.72	4.228	.488	.612
22	7.49	4.782	.433	.647

$\alpha = .69$

N= 4

Apéndice C7: Validez de las Escalas de orientaciones de meta para el curso de Lenguaje

Item	Factor 1 ODC	Factor 2 OREC	Factor 3 ORAC	Factor 4 EOC
ODC 3	.732	.077	-.035	-.127
ODC 19	.710	-.132	.132	-.212
ODC 8	.664	-.090	.091	-.214
ODC 1	.656	-.108	.229	.002
ODC 14	.487	-.005	.424	-.336
ODC 11	.465	-.096	.263	-.332
OREC 13	-.121	.802	-.040	.122
OREC 18	-.100	.779	.010	.049
OREC 15	-.121	.677	-.040	-.004
OREC 21	.060	.620	.222	.218
OREC 9	.065	.599	.096	.329
ORAC 12	.170	-.026	.713	-.131
ORAC 20	.071	.022	.665	.033
ORAC 2	.229	-.055	.646	-.097
ORAC 17	-.072	.113	.622	-.049
ORAC 7	.266	.130	.477	-.201
EOC 10	-.245	.072	-.077	.735
EOC 16	-.202	.078	-.046	.692
EOC 5	-.036	.305	-.148	.615
EOC 22	-.212	.157	-.118	.560

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con Normalización Kaiser.

Apéndice C8: Confiabilidad de la Escala de autofrustración del ego en Matemática

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
26	13.31	17.386	.014	.838
28	13.97	13.210	.623	.719
31	14.00	13.503	.599	.725
35	14.29	13.394	.639	.718
37	14.09	14.293	.478	.750
40	14.26	13.292	.659	.714
43	14.01	13.422	.558	.733

$\alpha = .77$

N = 7

## Apéndice C9: Confiabilidad de la Escala de orientación a la tarea en Matemática

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
23	17.04	6.897	.557	.817
25	17.30	6.237	.630	.802
30	17.16	6.359	.656	.797
33	17.15	6.866	.524	.823
36	17.38	6.185	.638	.801
41	17.22	6.378	.638	.800

 $\alpha = .83$ 

N= 6

## Apéndice C10: Confiabilidad de la Escala de autoensalzamiento del ego en Matemática

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
24	12.12	6.228	.593	.715
29	12.53	5.656	.524	.737
34	12.34	5.580	.627	.697
39	12.05	6.333	.513	.738
42	12.75	6.035	.475	.752

 $\alpha = .77$ 

N= 5

## Apéndice C11: Confiabilidad de la Escala de autofrustración del ego en Matemática sin el ítem N° 26

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
28	10.96	12.326	.617	.811
31	10.99	12.302	.647	.805
35	11.28	12.253	.679	.799
37	11.08	13.303	.483	.836
40	11.25	12.171	.696	.795
43	10.99	12.435	.568	.821

 $\alpha = .84$ 

N= 6

Apéndice C12: Confiabilidad de la Escala de evitación de la tarea en Matemática

Item	Media de escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si el ítem es eliminado	Correlación ítem-test	Alpha de Cronbach si el ítem es eliminado
27	6.49	5.344	.575	.764
32	6.64	4.902	.693	.704
38	6.34	4.880	.641	.731
44	6.95	5.800	.534	.782

 $\alpha = .80$ 

N= 4

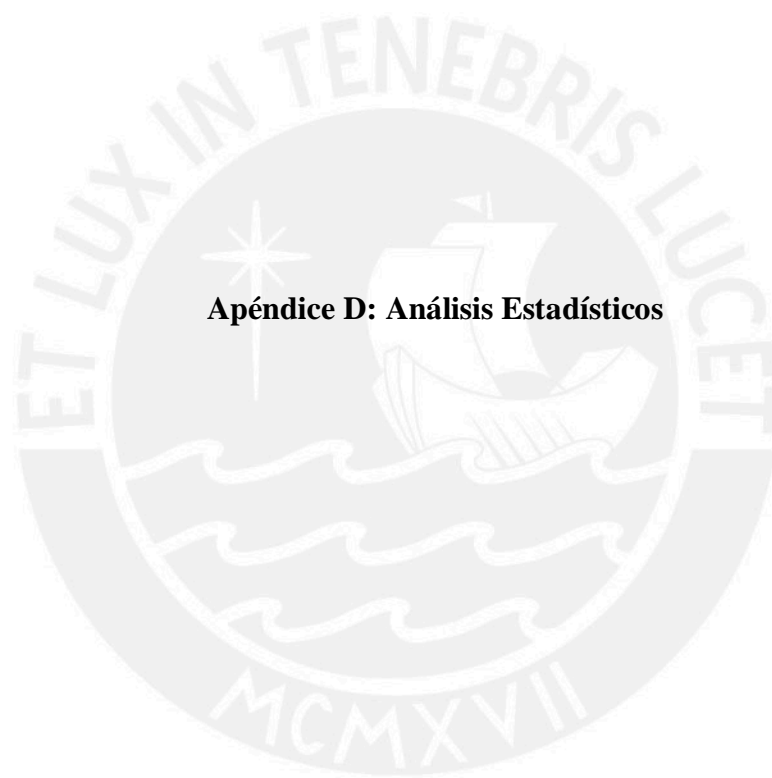
Apéndice C13: Validez de las Escalas de orientaciones de meta para el curso de Matemática

Item	Factor 1 OREM	Factor 2 ODM	Factor 3 ORAM	Factor 4 EOM
OREM 40	.806	-.062	-.014	.093
OREM 35	.792	.006	-.058	.143
OREM 31	.790	-.056	.043	-.096
OREM 28	.745	-.139	.021	.030
OREM 43	.689	-.067	.129	.079
OREM 37	.615	.241	-.017	.168
ODM 30	-.059	.768	.107	-.199
ODM 25	-.012	.682	.250	-.207
ODM 23	.002	.661	.253	-.106
ODM 41	-.018	.654	.243	-.294
ODM 33	-.022	.619	.181	-.147
ODM 36	-.056	.588	.295	-.360
ORAM 34	-.029	.198	.732	-.227
ORAM 39	.013	.125	.718	-.034
ORAM 24	.000	.314	.685	-.082
ORAM 29	.012	.220	.656	-.121
ORAM 42	.116	.171	.613	-.134
EOM 38	.091	-.197	-.071	.795
EOM 32	.134	-.353	-.122	.739
EOM 44	.010	-.182	-.266	.664
EOM 27	.194	-.278	-.134	.662

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con Normalización Kaiser.





**Apéndice D: Análisis Estadísticos**

Anexo D1: Pruebas de normalidad en la distribución de la puntuación obtenida para las orientaciones de meta y rendimiento académico

Agrupación	Variable	Kolmogorov Smirnov
Muestra total	Rendimiento en Lenguaje	.043
	Rendimiento en Matemática	.001

\* $p < .05$

Anexo D2: Diferencias según sexo en los puntajes obtenidos en rendimiento académico

Curso	Sexo	<i>N</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>U</i>
Lenguaje	Varones	190	12.94	1.90	13707.50
	Mujeres	195	14.06	1.93	
Matemática	Varones	190	12.91	2.58	17157.50
	Mujeres	195	13.45	2.68	

\* $p < .05$

Anexo D3: Diferencias según tipo de aula en los puntajes obtenidos en rendimiento académico

Curso	Tipo de aula	<i>N</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	$\chi^2$
Lenguaje	Varones	128	12.94	1.83	15.00
	Mujeres	139	14.06	1.85	
	Mixta	118	13.50	2.13	
Matemática	Varones	128	12.36	2.61	4.96
	Mujeres	139	12.91	2.57	
	Mixta	118	13.45	2.70	

\* $p < .05$

Anexo D4: Pruebas de normalidad en la distribución de la puntuación obtenida para las orientaciones de meta.

Curso	Variable	Kolmogorov Smirnov
Lenguaje	Orientación a la tarea	.000
	Autoensalzamiento del ego	.006
	Autofrustración del ego	.005
	Evitación de la tarea	.003
Matemática	Orientación a la tarea	.000
	Autoensalzamiento del ego	.001
	Autofrustración del ego	.066
	Evitación de la tarea	.005

\* $p < .05$

Anexo D5: Diferencias según sexo en los puntajes obtenidos en las orientaciones de meta.

Curso	Variable	Sexo	<i>N</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	<i>U</i>
Lenguaje	Orientación a la tarea	Varones	190	3.17	0.51	17538.00
		Mujeres	195	3.17	0.47	
	Autoensalzamiento del ego	Varones	190	3.00	0.51	17322.00
		Mujeres	195	3.00	0.52	
	Autofrustración del ego	Varones	190	2.43	0.52	17733.50
		Mujeres	195	2.43	0.58	
	Evitación de la tarea	Varones	190	2.25	0.64	17229.50
		Mujeres	195	2.25	0.68	
Matemática	Orientación a la tarea	Varones	190	3.50	0.45	17847.00
		Mujeres	195	3.50	0.55	
	Autoensalzamiento del ego	Varones	190	3.20	0.56	18476.00
		Mujeres	195	3.20	0.62	
	Autofrustración del ego	Varones	190	2.29	0.55	18227.00
		Mujeres	195	2.29	0.67	
	Evitación de la tarea	Varones	190	2.25	0.73	18230.50
		Mujeres	195	2.25	0.75	

\* $p < .05$

Anexo D6: Diferencias según tipo de aula en los puntajes obtenidos en las orientaciones de meta

Curso	Variable	Tipo de aula	<i>N</i>	<i>Me</i>	<i>DE</i>	$\chi^2$
Lenguaje	Orientación a la tarea	Varones	128	3.17	0.50	0.34
		Mujeres	139	3.17	0.46	
		Mixta	118	3.17	0.51	
	Autoensalzamiento del ego	Varones	128	3.00	0.52	5.11
		Mujeres	139	2.80	0.52	
		Mixta	118	3.00	0.48	
	Autofrustración del ego	Varones	128	2.43	0.55	2.34
		Mujeres	139	2.43	0.58	
		Mixta	118	2.43	0.51	
Evitación de la tarea	Varones	128	2.25	0.63	2.89	
	Mujeres	139	2.38	0.72		
	Mixta	118	2.25	0.61		
Matemática	Orientación a la tarea	Varones	128	3.50	0.43	1.63
		Mujeres	139	3.50	0.51	
		Mixta	118	3.50	0.56	
	Autoensalzamiento del ego	Varones	128	3.20	0.55	2.85
		Mujeres	139	3.10	0.62	
		Mixta	118	3.20	0.60	
	Autofrustración del ego	Varones	128	2.29	0.57	3.48
		Mujeres	139	2.29	0.67	
		Mixta	118	2.29	0.59	
Evitación de la tarea	Varones	128	2.25	0.75	0.21	
	Mujeres	139	2.25	0.74		
	Mixta	118	2.25	0.73		

\* $p < .05$