

## Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria

Cándido J. Inglés\*, María C. Martínez-Monteagudo\*,  
José M. García-Fernández\*\*, Antonio Valle\*\*\*, y Juan L. Castejón\*\*

\*Universidad Miguel Hernández de Elche, \*\*Universidad de Alicante,

\*\*\*Universidad de A Coruña

### Resumen

El objetivo de este estudio es identificar si existen combinaciones de múltiples metas que dan lugar a diferentes perfiles de orientaciones de metas motivacionales, así como comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos obtenidos respecto a las dimensiones del autoconcepto. El Achievement Goal Tendencies Questionnaire (AGTQ) y el Self-Description Questionnaire-II (SDQ-II) fueron administrados a una muestra de 2.022 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de 12 a 16 años ( $M = 13.81$ ;  $DT = 1.35$ ). El análisis de conglomerados ha identificado cuatro perfiles de metas motivacionales: un grupo de alumnos/as con un perfil de múltiples metas altas, un grupo de estudiantes con un perfil de múltiples metas bajas, un grupo de alumnos/as con un predominio de metas de aprendizaje y metas de logro y un último grupo de estudiantes con predominio de metas logro y metas de refuerzo social. Los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles obtenidos con respecto a las dimensiones del autoconcepto.

*Palabras clave:* Metas académicas, perfiles de metas motivacionales, autoconcepto, adolescencia, Educación Secundaria.

### Abstract

The objective of this study is to identify whether there are combinations of multiple goals that lead to different profiles of goals orientations profiles and check whether there are significant differences between the groups obtained regarding self-concept dimensions. The Questionnaire Achievement Goals Tendencies (AGTQ) and Self-Description Questionnaire-II (SDQ-II) were administered to a sample of 2,022 students of compulsory secondary education, ranging in age from 12 to 16 years ( $M = 13.81$ ,  $SD = 1.35$ ). Cluster analysis identified four profiles of goal motivational: a group of students with a high motivation generalized profile, a group of students with low motivation generalized profile, a group of students with a predominance of learning goals and achievement goals, and a last group of students with a predominance of achievement goals and social reinforcement goals. Results reveal statistically significant differences between the profiles obtained regarding self-concept dimensions.

*Keywords:* Academic goals, profiles of goal motivational, self-concept, adolescence, Secondary Education.

Correspondencia: Dr. Cándido J. Inglés. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Avda. de la Universidad, s/n. 03202 Elche, Alicante. E-mail: [cjingles@umh.es](mailto:cjingles@umh.es).

## Introducción

Generalmente, las teorías acerca de las metas académicas consideraban las metas de aprendizaje y rendimiento como mutuamente excluyentes. Sin embargo, la nueva perspectiva de las múltiples metas mantiene que los estudiantes pueden perseguir más de una meta dentro de su proceso de aprendizaje (Suárez, Cabanach, y Valle, 2001; Valle et al., 2003b). En esta línea, la investigación sobre múltiples metas ha demostrado empíricamente que hay alumnos y alumnas que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas para implicarse en el aprendizaje de una tarea o contenido. Así, el hecho de que los estudiantes opten por combinaciones de metas en situaciones escolares concretas suele ser una de las opciones que presenta mayores beneficios a nivel académico (Valle et al., 2003b; Valle et al., 2009). Además, la teoría de las múltiples metas supone un intento de sintetizar las divergencias existentes entre algunos de los resultados encontrados respecto a las ventajas e inconvenientes de adoptar unos tipos de metas u otras.

Por otro lado, existe corroboración empírica que ha puesto de manifiesto que el autoconcepto está estrechamente relacionado con el tipo de metas que presentan los alumnos. En esta línea, la evidencia empírica previa ha revelado que los alumnos con un elevado autoconcepto se orientan hacia el aprendizaje en mayor medida que los alumnos/as con un bajo au-

toconcepto (Valle et al., 2003a). Así, parece que la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje aumenta cuando siente que posee las competencias necesarias y expectativas altas de autoeficacia.

Estas asociaciones han sido halladas cuando se entendían estas metas como mutuamente excluyentes. Sin embargo, dentro de los planteamientos de las múltiples metas, se ha observado que los alumnos con puntuaciones elevadas en los diferentes tipos de metas reflejan mayores niveles de autoconcepto y autoeficacia que aquéllos que tienen altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). Así, en términos generales se ha hallado un patrón más adaptativo en los alumnos que presentan múltiples metas ya que les permite ajustarse a las características de la tarea o contexto. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas al respecto, centrándose, además, la mayoría en población universitaria. Así, Valle et al. (2003b) utilizando el Achievement Goal Tendencies Questionnaire (AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991) identificaron, utilizando una muestra de 609 universitarios, tres perfiles de metas distintos. Un grupo de estudiantes con predominio de múltiples metas, un grupo de estudiantes con predominio de metas de logro y un tercer grupo de estudiantes con predominio de metas de aprendizaje. En una investigación posterior y utilizando también una muestra universitaria, Valle et al. (2010) identificaron seis perfiles de metas moti-

vacionales distintos: (a) perfil de baja motivación generalizada; (b) perfil orientado a evitar dar una mala imagen ante los demás; (c) orientado al aprendizaje; (d) orientado al aprendizaje y a evitar dar una mala imagen ante los demás; (e) orientado al aprendizaje y a conseguir mejores resultados académicos que los demás; y (f) perfil de alta motivación generalizada. Con muestra adolescente, únicamente se tiene conocimiento del estudio realizado por Valle et al. (2009). En este caso los autores utilizaron el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en Secundaria (CEMA-II; García et al., 1998), identificaron cuatro grupos: (a) perfil orientado al aprendizaje y al logro; (b) perfil con alta motivación generalizada (puntuaciones altas en todas las metas evaluadas); (c) predominio de miedo al fracaso; y (d) baja motivación generalizada (puntuaciones bajas en todas las metas evaluadas). Así, existen trabajos previos tanto con estudiantes de Secundaria (Valle et al., 2009) como con estudiantes universitarios (Valle et al., 2003b; Valle et al., 2010), que han aportado datos que informan de la existencia de perfiles de metas motivacionales concretos, aunque dependiendo del instrumento de evaluación que se use, el número y la composición de los grupos puede variar. Además, como ha sido comentado anteriormente, la mayoría de estos estudios utilizan muestra de alumnos universitarios.

En este trabajo se plantean básicamente dos objetivos. En primer lu-

gar, se pretende comprobar, en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), si existen combinaciones de múltiples metas que den lugar a diferentes perfiles de metas motivacionales, los cuales podrían ser definidos en función del mayor o menor peso que tengan cada una de las metas dentro de cada perfil. En este sentido y tomando en consideración los resultados ofrecidos por los citados trabajos, se espera obtener evidencia de los siguientes perfiles de metas motivacionales como consecuencia de la combinación de los tres tipos de metas: (1) un perfil de múltiples metas altas (puntuaciones altas en todas las metas evaluadas), (2) un perfil orientado hacia el aprendizaje y hacia el logro y (3) un perfil con múltiples metas bajas (puntuaciones bajas en todas las metas evaluadas). Además, en base a las investigaciones que ha hallado diferencias en el autoconcepto de los alumnos atendiendo a las metas motivacionales (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995), se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de los perfiles con respecto a las dimensiones del autoconcepto analizadas. Concretamente, se espera que el grupo con un perfil de múltiples metas altas presente un autoconcepto más elevado que el resto de grupos evaluados. Esta segunda parte del estudio constituye, en cierto sentido, la validación criterial de los perfiles encontrados y su utilidad a la hora de la planificación de las prácticas educativas.

## Método

### Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados (zonas geográficas de la provincia de Alicante y la Región de Murcia: centro, norte, sur, este y oeste), seleccionándose 24 centros de áreas rurales y urbanas, 16 públicos y 8 privados, de forma que cada zona geográfica estaba representada, al menos, por dos centros. En cada centro se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, computándose, de media, 94 sujetos por centro.

El total de sujetos participantes fue de 2267 estudiantes de 1.º a 4.º de ESO de los que 116 (5.12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (5.69%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficits en el dominio de la lengua española.

La muestra final se compuso de 2022 sujetos (1033 chicos y 989 chicas), en los cursos de 1.º de ESO (309 chicos y 267 chicas), 2.º de ESO (251 chicos y 254 chicas), 3.º de ESO (260 chicos y 242 chicas) y 4.º de ESO (213 chicos y 226 chicas). El rango de edad para la muestra total fue de 12 a 16 años ( $M = 13.81$ ;  $DT = 1.35$ ). La edad del alumnado de primer curso se situaba entre 12-13 años ( $M = 12.36$ ;  $DT = .61$ ), para segundo curso entre 13-14 años ( $M = 13.34$ ;  $DT = .60$ ), para tercer curso entre 14-15 años ( $M = 14.49$ ;

$DT = .68$ ) y para cuarto curso entre 15-16 años ( $M = 15.52$ ;  $DT = .75$ ). Los alumnos repetidores fueron excluidos de la muestra. La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% hispanoamericanos, 3.37% otros europeos, 0.75% asiáticos y 0.64% árabes. Por medio de la prueba chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de género x curso ( $\chi^2 = 3.15$ ;  $p = .368$ ).

### Instrumentos

*El Achievement Goal Tendencies Questionnaire* (AGTQ; Hayamizu y Weiner, 1991; adaptación de Inglés et al., 2009, 2011) es un cuestionario compuesto por 20 ítems cuyas respuestas se sitúan en una escala de cinco puntos (1 = *nunca*; 5 = *siempre*). El AGTQ permite analizar tres tendencias u orientaciones de metas: (a) *Metas de aprendizaje* (MA; 8 ítems): evalúan la tendencia de los estudiantes para involucrarse en tareas académicas con el objetivo de aprender, adquirir nuevos conocimientos y aumentar su competencia; (b) *Metas de logro* (ML; 6 ítems): reflejan la tendencia de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios; y (c) *Metas de refuerzo social* (MRS; 6 ítems): que analizan la tendencia de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de padres y profesores.

En población española este cuestionario fue utilizado por García et al. (1998) con muestra adolescente, obteniendo coeficientes de fiabilidad similares a los informados por los autores originales. En un estudio posterior, Inglés et al. (2009) replicaron la estructura trifactorial propuesta por los autores originales, constatando la existencia de una estabilidad temporal aceptable (.59-.67), en un periodo de seis semanas y coeficientes de consistencia interna adecuados para las tres escalas (.70-.80). Recientemente, Inglés et al. (2011) confirmaron la invarianza factorial de las puntuaciones del cuestionario en función del sexo y el curso académico en población adolescente. En el presente estudio los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron adecuados en todas las escalas (.79 para *metas de aprendizaje*, .71 para *metas de logro* y .74 para *metas de reforzamiento social*).

*El Cuestionario de Autodescripción-II* (SDQ-II, Self-Description Questionnaire-II; Marsh, 1992; adaptación de Inglés et al., 2012) es una medida de autoinforme diseñada para evaluar el autoconcepto en adolescentes de 12 a 18 años. Contiene 102 ítems distribuidos en 11 escalas, tres académicas (*matemáticas*, *verbal* y *académica general*) y siete no académicas (*habilidades físicas*, *aparición física*, *relaciones con el sexo opuesto*, *relaciones con el mismo sexo*, *relación con los padres*, *sinceridad-veracidad* y *estabilidad emocional*), incluyendo, además, una escala de *autoestima*. Los ítems se pun-

túan según una escala de respuesta de 6 puntos (1 = *falso*; 6 = *verdadero*).

Las investigaciones realizadas sobre este cuestionario en población adolescente española (Inglés et al., 2012) replicaron la estructura de once factores primarios correlacionados del instrumento y apoyaron su fiabilidad. En el presente estudio los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron adecuados en todas las escalas: .92 (*matemáticas*), .84 (*verbal*), .89 (*académica general*), .83 (*habilidades físicas*), .87 (*aparición física*), .78 (*relaciones con el sexo opuesto*), .77 (*relaciones con el mismo sexo*), .82 (*relaciones con los padres*), .74 (*sinceridad/veracidad*), .72 (*estabilidad emocional*), .78 (*autoestima*).

### Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado por escrito de los padres autorizando a sus hijos a participar en la investigación. Los cuestionarios fueron contestados anónima y colectivamente en el aula, durante el curso académico 2012-2013. Se procedió a la entrega de los ejemplares con las instrucciones y de la hoja de respuesta para su corrección mediante ordenador. A continuación se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los

investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas. El tiempo medio de aplicación fue de 10 minutos para el AGTQ y de 20 minutos para el SDQ-II.

### **Análisis de datos**

Con el propósito de identificar los perfiles de metas motivacionales de los estudiantes que participaron en la investigación se recurrió al *análisis de conglomerados* (método *quick cluster analysis*). Los perfiles de metas motivacionales se han definido a partir de las diferentes combinaciones de tres tipos de metas —metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro— que evalúa el AGTQ, y que se corresponden con las tres clases de metas mencionadas. Para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de las metas (debido a que el número de ítems de cada una de las subescalas de metas no es el mismo), se ha realizado el análisis de conglomerados después de haber estandarizado las puntuaciones directas.

El criterio seguido en la elección del número de conglomerados fue el maximizar las diferencias inter-clusters con el fin de conseguir establecer el mayor número posible de grupos con diferentes combinaciones de metas. Además, a este criterio se le añadió también la viabilidad teórica y significación psicológica de cada uno de los grupos que representaban los distintos perfiles de metas motivacionales.

Después de haber establecido los diferentes grupos a través del *cluster*

*analysis*, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) con el fin de analizar la significación estadística de las diferencias existentes entre los grupos en la variable dependiente (dimensiones del autoconcepto). Puesto que el factor está integrado por más de dos niveles o grupos se utilizó como prueba de comparaciones múltiples *post-hoc* la prueba de Scheffé. Los ANOVA fueron acompañados de sus correspondientes tamaños del efecto (índice *d*; diferencia media tipificada; Cohen, 1988). Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS 20.0.

## **Resultados**

### **Identificación de perfiles de metas motivacionales**

El procedimiento seguido en la toma de decisión sobre el número de clusters apropiado a nuestros datos ha sido el siguiente. En primer lugar, se observó si existe convergencia de la solución antes de las 10 iteraciones predeterminadas para el modelo de tres grupos hipotetizado (fase confirmatoria). En segundo lugar, la elección del modelo, además del criterio de convergencia estadística, se basará en el ajuste teórico a las hipótesis formuladas y a la teoría de referencia.

Los resultados obtenidos muestran que el modelo de tres grupos cumple con el criterio de la convergencia antes de las diez iteraciones (véase Figura 1). No obstante, el modelo hipotetizado de tres grupos no se

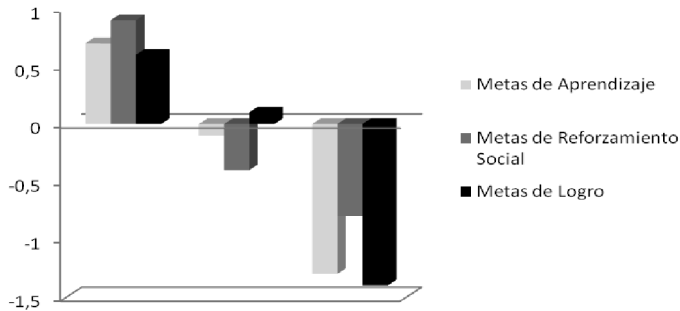


Figura 1. Representación gráfica del modelo de tres clusters.

Nota. Cluster 1 (múltiples metas altas); Cluster 3 (múltiples metas bajas) y Cluster 2 (metas de aprendizaje y metas de reforzamiento social bajas)

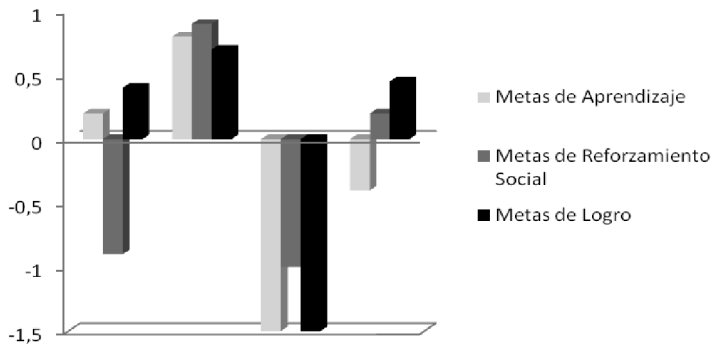


Figura 2. Representación gráfica del modelo de cuatro clusters.

Nota. Cluster 2 (múltiples metas altas), Cluster 3 (Múltiples metas bajas), Cluster 1 (metas de aprendizaje y metas de logro) y Cluster 4 (metas de logro y metas de reforzamiento social).

corresponde con la solución obtenida de tres grupos. El modelo de tres clusters engloba a un grupo de estudiantes (cluster 1) con predominio de múltiples metas altas, un grupo (cluster 3) con múltiples metas bajas y un grupo de alumnos/as (cluster 2) con predominio de metas de aprendizaje y metas de reforzamiento social bajas.

Posteriormente y teniendo en cuenta que dos de los perfiles sí coinciden con lo hipotetizado, se sometió a prueba un solución de cuatro clusters (Fase exploratoria). Los resultados obtenidos muestran que el modelo de cuatro grupos cumple con el criterio de la convergencia antes de las diez iteraciones (véase Figura 2). En este caso,

la solución de cuatro clusters, evidencia las tres agrupaciones hipotetizadas: (un grupo de alumnos (cluster 2) con predominio de múltiples metas altas (grupo MMA), un grupo de estudiantes (cluster 3) con predominio de múltiples metas bajas (grupo MMB), y un grupo de alumnos (cluster 1) con predominio de metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML)), además de un cuarto grupo (cluster 4) formado por estudiantes con predominio de metas de aprendizaje y metas de refuerzo social (MA/MRS).

En consecuencia, la solución de cuatro clusters es de mayor utilidad de cara al estudio de la relación entre perfiles de metas motivacionales y la variable dependiente considerada en este estudio. Así, la solución de cuatro clusters está integrada por un grupo de estudiantes (cluster 2) compuesto de 740 estudiantes (36.60% de los participantes), con puntuaciones altas en todas las metas evaluadas. Caracteriza a este grupo un perfil con múltiples metas altas (grupo MMA). El grupo del cluster 3 está formado por 274 estudiantes (13.55% de los participantes), y se caracteriza por un predominio bajo de todas las metas analizadas. Este grupo se ha definido por un perfil con múltiples metas bajas (grupo MMB). El tercer grupo (cluster 1), integrado por 455 estudiantes (22.50% de los participantes), se caracteriza por un predominio de metas de aprendizaje y metas de logro (grupo MA/ML). Este grupo se ha definido por un perfil de metas motivacionales orientado al aprendizaje y a la obtención de un alto ren-

dimiento académico. El cuarto grupo (cluster 4), formado por 553 estudiantes (27.35% de los participantes), está caracterizado por un predominio de metas de logro y de refuerzo social (grupo ML/MRS). Este grupo se ha definido por un perfil de metas motivacionales orientado a obtener el logro académico así como juicios de aprobación y evitación del rechazo de padres y profesores.

### Análisis de perfiles

En nuestro estudio, el análisis de perfiles, equivalente a un análisis multivariado de medidas repetidas, lleva como objetivos comprobar si los perfiles de autoconcepto correspondientes a los cuatro grupos identificados mediante el análisis cluster: (a) son paralelos, (b) tienen el mismo nivel, y (c) presentan planitud (flatness). En la Figura 3 se muestra la representación gráfica de los perfiles. Únicamente como referencia, se incluye en la gráfica una línea horizontal que muestra la media de los perfiles. Indicar también que los valores de la asimetría y la curtosis de las variables incluidas en los perfiles están entre valores aceptables (asimetrías entre  $-0.869$  y  $0.037$ , curtosis entre  $-0.888$  y  $0.445$ ), y que el tamaño de la muestra de la celda más pequeña en el análisis es mayor que el número de variables dependientes incluidas en el mismo (dimensiones del autoconcepto).

La hipótesis del *paralelismo* frecuentemente suele ser la de mayor interés en el análisis de los perfiles. Esto es debido a que este tipo de aná-



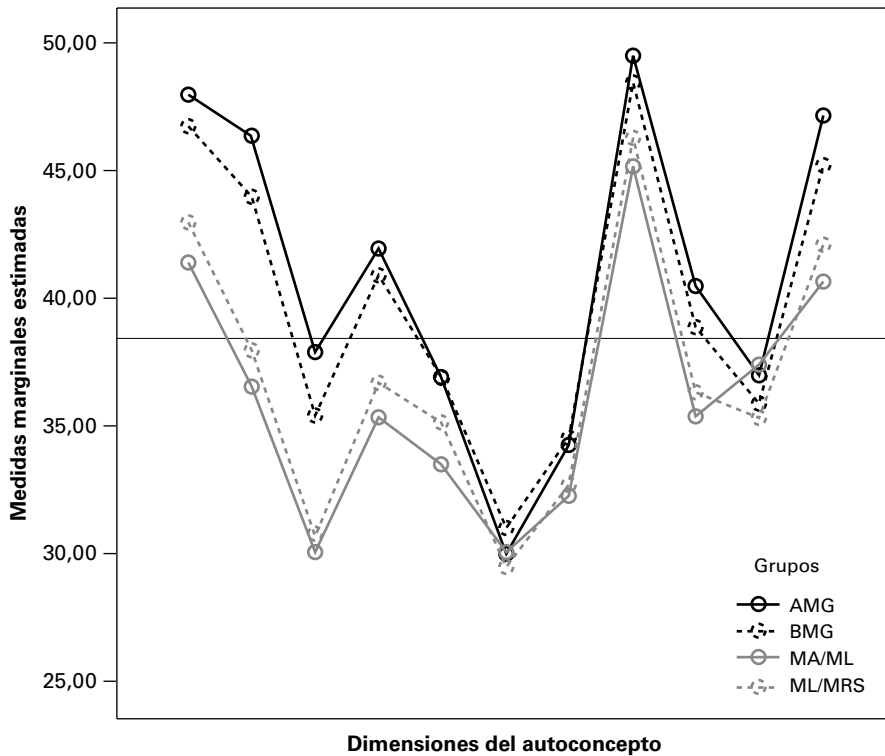


Figura 3. Perfiles de autoconcepto.

Nota. 1 = Autoestima; 2 = Autoconcepto Académico General; 3 = Autoconcepto Matemático; 4 = Autoconcepto Verbal; 5 = Habilidades Físicas; 6 = Apariencia Física; 7 = Relaciones Sexo Opuesto; 8 = Relaciones Mismo Sexo; 9 = Relaciones con Padres; 10 = Estabilidad Emocional; 11 = Sinceridad.

lisis suele utilizarse en diseños experimentales para comprobar si el efecto del tratamiento es equivalente en todos los grupos tratados. En nuestro caso, el perfil no son medidas repetidas de las mismas variables sino que son medidas diferentes de un mismo constructo (autoconcepto). La prueba del paralelismo pregunta si cada seg-

mento del perfil es el mismo a través de los grupos. En nuestro estudio, los datos aportados por el MANOVA realizado indican que existe interacción estadísticamente significativa entre los dos factores incluidos en el análisis ( $\lambda_{\text{Wilks}} = .87$ ,  $F_{30,5897} = 9.29$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .84$ ), grupo (los cuatro perfiles de metas motivacionales) y tiempo

(las once medidas del constructo autoconcepto). Por tanto, se puede afirmar que, aunque visualmente pueda parecer que existe paralelismo, a nivel estadístico no se confirma esta hipótesis. Estos datos sugieren que los perfiles de autoconcepto de los grupos son diferentes, aunque esta prueba no informa sobre en qué parte(s) del perfil residen las diferencias.

Aunque, como se ha comentado, el análisis de la hipótesis del paralelismo suele ser la de mayor interés, también conviene examinar las otras dos (nivel, planitud). En relación a la hipótesis de la *planitud* (flatness), al igual que la prueba del paralelismo, es una prueba multivariada en la que se comparan los múltiples segmentos del perfil. La hipótesis nula es que la pendiente de cada uno de los segmentos que componen cada perfil es cero (y por tanto que el perfil es plano). Los resultados del MANOVA de medidas repetidas indican que la planitud de los perfiles es estadísticamente diferente de cero ( $F_{3,2754} = 35,00$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .049$ ) y, por tanto, que éstos no son planos. En nuestro caso, los datos sugieren que existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las dimensiones del autoconcepto.

Finalmente, la prueba del *nivel* se pregunta si el promedio de las medidas que componen el perfil (dimensiones del autoconcepto en nuestro caso) es estadísticamente distinto entre los grupos. Los resultados de la prueba univariada (se crea una gran media para cada grupo en base a las medidas específicas que com-

ponen el perfil) indicaron que los niveles de los grupos son estadísticamente distintos ( $F_{3,2018} = 88,37$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .116$ ). La observación de la gráfica (Figura 3) parece indicar la existencia de cuatro niveles, pero la prueba de los subconjuntos sugiere que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles MA/ML y ML/MRS (Scheffe = .230), lo que lleva a la conclusión de tres perfiles distintos (MMA, MMB y MA/ML-ML/MRS).

Dado que los resultados comentados en relación al nivel de los perfiles tienen que ver con el conjunto de las puntuaciones que configuran el perfil, a continuación se analizan las diferencias entre grupos para cada una de las puntuaciones. Si bien, como se ha indicado, la prueba de los subconjuntos homogéneos sugieren tres perfiles (grupos) diferentes, en el análisis inter-grupos se realiza en base a los cuatro grupos pues es posible que en algunos de las dimensiones del autoconcepto existan diferencias significativas entre MA/ML y ML/MRS.

### Diferencias inter-grupo en las dimensiones del autoconcepto

La Tabla 1 presenta las diferencias inter-grupo en las dimensiones del autoconcepto analizadas.

Se han hallado diferencias entre los cuatro clusters en la totalidad de las escalas del *autoconcepto* ( $p < .001$ ) (véase Tabla 1). Los contrastes *post hoc* demuestran que los estudiantes pertenecientes al grupo de múltiples metas altas (MMA) obtie-

Tabla 1

*Medias y Desviaciones Típicas Obtenidas por los Cuatro Grupos y Valores de «Eta Cuadrado ( $\eta^2$ ) para Cada Una de las Dimensiones del Autoconcepto*

	Grupo MMA		Grupo MMB		Grupo MA/ML		Grupo ML/MRS		$F_{(3,2018)}$	$\eta^2$
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Matemático	37.90	12.97	35.39	13.41	30.06	10.99	30.73	12.84	37.34	.053
Verbal	42.03	9.97	40.91	10.08	35.40	8.70	36.73	9.48	46.26	.064
Académico general	46.34	9.18	43.99	11.25	36.57	9.84	37.95	10.54	87.49	.115
Habilidades físicas	36.89	8.10	36.97	8.51	33.51	8.22	35.11	8.17	15.48	.022
Apariencia física	30.08	8.78	31.04	9.75	30.18	7.84	29.52	8.94	3.10	.005
Relaciones con el sexo opuesto	34.25	7.19	34.57	7.78	32.24	6.72	32.71	7.54	10.93	.016
Relaciones con el mismo sexo	49.48	7.07	48.45	8.33	45.15	8.36	46.28	8.35	24.27	.035
Relaciones con los padres	40.50	7.01	38.90	7.67	35.40	8.17	36.38	8.47	36.60	.052
Sinceridad										
Veracidad	47.14	7.15	45.19	8.11	40.65	7.59	42.05	8.07	58.01	.079
Estabilidad emocional	37.02	8.66	35.87	9.04	37.42	7.95	35.25	8.24	5.81	.009
Autoestima	48.00	7.44	46.70	8.50	41.45	8.32	42.98	8.25	58.75	.080

*Nota.* MMA = Múltiples metas altas; MMB = Múltiples metas bajas; MA/ML = Metas de aprendizaje y metas de logro; ML/MRS = Metas de logro y metas de refuerzo social;  $\eta^2$  = eta cuadrado.

nen puntuaciones significativamente más altas en *autoconcepto matemático* que los estudiantes del grupo con múltiples metas bajas (MMB), que los estudiantes del grupo con predominio de metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML) y que los alumnos del grupo con predominio de metas de logro y metas de refuerzo social (ML/MRS), oscilando los tamaños del efecto de bajos a mode-

rados ( $d = .19-.64$ ). Asimismo, los alumnos del grupo MMB obtienen puntuaciones significativamente más altas en *autoconcepto matemático* que los alumnos del grupo MA/ML y que los alumnos del grupo ML/MRS, siendo el tamaño del efecto pequeño ( $d = .42$  y  $.35$ , respectivamente). No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo MA/ML y ML/MRS.

En *autoconcepto verbal* los estudiantes pertenecientes al grupo MMA y MMB obtienen puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes del grupo MA/ML y que los estudiantes del grupo ML/MRS. Los tamaños del efecto oscilan entre pequeños y moderados ( $d = .43-.70$ ). No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo MMA y MMB, ni entre el grupo MA/ML y ML/MRS.

Por otro lado, el grupo MMA obtiene puntuaciones significativamente más altas en *autoconcepto académico general* que los estudiantes de los grupos MMB, MA/ML y ML/MRS, oscilando los tamaños del efecto de bajos a altos ( $d = .22-1.04$ ). Asimismo, los alumnos del grupo MMB obtienen puntuaciones significativamente más altas en *autoconcepto académico general* que los alumnos del grupo MA/ML y que los alumnos del grupo ML/MRS, siendo los tamaños del efecto moderados ( $d = .68$  y  $.55$ , respectivamente). No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo MA/ML y ML/MRS.

En cuanto a las *habilidades físicas* los alumnos del grupo con múltiples metas altas (MMA) y múltiples metas bajas (MMB) obtienen puntuaciones significativamente más altas en *habilidades físicas* que los estudiantes del grupo con predominio de metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML) y que los estudiantes del grupo con metas de logro y metas de refuerzo social (ML/MRS), siendo estas diferencias de pequeña magnitud ( $d = .22-.41$ ). Las diferencias entre los grupos MMA y MMB no son significativas.

Con respecto a la *apariciencia física* los contrastes *post hoc* muestran que únicamente los estudiantes pertenecientes al grupo MMB presentan puntuaciones significativamente más altas en *apariciencia física* que el grupo ML/MRS, siendo, en este caso, la diferencia de pequeña magnitud ( $d = .16$ ). El resto de comparaciones no han resultado estadísticamente significativas.

En cuanto a las *relaciones con el sexo opuesto* los estudiantes pertenecientes al grupo MMA y al grupo MMB obtienen puntuaciones significativamente más altas en esta escala que los estudiantes de los grupos MA/ML y ML/MRS. Los tamaños del efecto son de pequeña magnitud ( $d = .21-.31$ ). No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo MMA y MMB, ni entre el grupo MA/ML y el grupo ML/MRS.

Resultados idénticos aparecen con respecto a las *relaciones con el mismo sexo*. Los estudiantes pertenecientes al grupo con múltiples metas altas (MMA) y múltiples metas bajas (MMB) obtienen puntuaciones significativamente más altas que los estudiantes del grupo con predominio de metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML) y que los estudiantes del grupo con metas de logro y metas de refuerzo social (ML/MRS). Los tamaños del efecto oscilan entre pequeños y moderados ( $d = .26-.57$ ), no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo MMA y MMB, ni entre el grupo MA/ML y ML/MRS.

Con respecto a las *relaciones con los padres*, el grupo con MMA presentan puntuaciones significativamente más altas en *Relaciones con los Padres* que los grupos con MMB, MA/ML y ML/MRS, oscilando estas diferencias entre pequeña y moderada magnitud ( $d = .22-.68$ ). Del mismo modo, los alumnos del grupo MMB obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en *relaciones con los padres* que los alumnos del grupo MA/ML y el grupo ML/MRS. La magnitud de las diferencias oscila entre pequeña y moderada ( $d = .31-.45$ , respectivamente). No se han encontrado diferencias significativas entre los alumnos del grupo MA/ML y el grupo ML/MRS.

Por otro lado, del mismo modo que ocurría en el caso anterior, los alumnos pertenecientes al grupo con múltiples metas altas (MMA) presentan puntuaciones significativamente más altas en *sinceridad/veracidad* que el grupo múltiples metas bajas (MMB), que el grupo con metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML) y que el grupo con metas de logro y metas de refuerzo social (ML/MRS), oscilando estas diferencias entre pequeña y elevada magnitud ( $d = .25-.89$ ). Del mismo modo, los alumnos del grupo MMB obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en *sinceridad/veracidad* que los alumnos del grupo MA/ML y el grupo ML/MRS. La magnitud de las diferencias oscila entre pequeña y moderada ( $d = .57-.39$ , respectivamente). Asimismo, no han sido halladas diferencias estadísticamente significativas

entre los alumnos del grupo MA/ML y el grupo ML/MRS.

En lo que se refiere a la *estabilidad emocional* los alumnos pertenecientes al grupo MMA presentan puntuaciones significativamente más altas en *estabilidad emocional* que los alumnos del grupo ML/MRS, siendo esta diferencia de pequeña magnitud ( $d = .21$ ). Por otro lado, los estudiantes del grupo MA/ML también presentan puntuaciones más elevadas en *estabilidad emocional* que el grupo ML/MRS, siendo estas diferencias significativas y con un tamaño del efecto pequeño ( $d = .27$ ). El resto de comparaciones no han resultado estadísticamente significativas.

Por último, en cuanto a la *autoestima* los estudiantes pertenecientes al grupo MMA y al grupo MMB obtienen puntuaciones significativamente más altas en *autoestima* que los estudiantes del grupo MA/ML y que los estudiantes del grupo ML/MRS. Los tamaños del efecto oscilan entre pequeños y altos ( $d = .44-.84$ ). No se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo MMA y MMB, ni entre el grupo MA/ML y ML/MRS.

## Discusión

El principal propósito de este trabajo fue analizar las distintas combinaciones de metas y definir los perfiles de metas motivacionales en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. Además, se realizan los análisis sobre la interacción entre las orientacio-

nes (diferentes variables intragrupo y mismas variables intergrupo) a través de los tests de planitud (*flatness*) y paralelismo, respectivamente. Posteriormente, se comprobó si existían diferencias significativas entre los grupos obtenidos respecto a las dimensiones del autoconcepto. Así, mediante el análisis de conglomerados se identificaron cuatro perfiles de metas motivacionales distintos, en lugar de tres como mantenía la primera hipótesis. Un grupo con un perfil de múltiples metas altas (MMA), un segundo grupo con un perfil de múltiples metas bajas (MMB), un tercer grupo con un perfil motivacional orientado hacia las metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML), y, por último, un grupo con un perfil orientado hacia metas de logro y metas de refuerzo social (ML/MRS).

La solución de cuatro clusters refleja un escenario más coherente con la investigación previa sobre perfiles de metas motivacionales en diferentes etapas educativas y, probablemente, más acorde con la etapa evolutiva en la que están estos alumnos y alumnas. Así, por ejemplo, el perfil de metas motivacionales del cluster 4 ilustra claramente el importante papel que desempeñan en esta etapa educativa aquellos motivos vinculados con el logro pero también aquellos otros más relacionados con la valoración social.

Estos resultados están en consonancia con las investigaciones realizadas sobre los diferentes perfiles de metas motivacionales (Valle et al., 2003b; Valle et al., 2009). Así, la mayoría de estudios han hallado un perfil

común, estudiantes orientados a múltiples metas. De este modo, los estudiantes, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas para implicarse en el aprendizaje. Así, los resultados de esta investigación son coincidentes con otras investigaciones que han hallado perfiles de alumnos con puntuaciones altas en todas las metas, perfiles de alumnos con puntuaciones bajas en todas las metas y perfiles donde predominaba alguna de las metas (Suárez et al., 2001; Valle et al., 2010).

Por otro lado, los resultados revelan diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de los grupos con respecto a las dimensiones del autoconcepto analizadas en este estudio. Estos datos no sólo proporcionan validez a la existencia de diferentes perfiles de metas motivacionales sino que también ofrecen aspectos relevantes para la comprensión de la relación entre las metas y el autoconcepto que presenta el alumno. De este modo, en general, se ha comprobado que los alumnos con MMA presentan un autoconcepto más elevado que los alumnos que presentan un perfil combinado de MA/ML y que los alumnos con un perfil combinado de ML/MRS en todas las dimensiones evaluadas del autoconcepto. Resultados similares han sido hallados por otros investigadores (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995). No obstante, también se debe señalar que los alumnos con MMA presentan puntuaciones más elevadas que el grupo con MMB en algunas de las dimensiones del autoconcepto (autoconcepto ma-

temático, académico general, relaciones con los padres, sinceridad/veracidad y estabilidad emocional), pero ambos grupos presentan puntuaciones similares en el resto de escalas (autoconcepto verbal, habilidades físicas, apariencia física, relaciones con el sexo opuesto, relaciones con el mismo sexo y autoestima). En este sentido, algunas investigaciones relacionan la baja motivación del alumnado con el ajuste psicosocial en el ámbito académico (Ugartetxea, 2002) presentándolos como alumnos rechazados por el resto. Cuando estos alumnos comprueban que en clase no van a lograr esta valoración porque no se sienten capaces de realizar las tareas con éxito desarrollan comportamientos alternativos que les permitan mantener su nivel de autoconcepto y autoestima en determinados ámbitos. Se sugiere así una posible explicación de los resultados. No obstante, este resultado debería ser analizado con mayor detalle en futuras investigaciones.

Además, los alumnos/as con múltiples metas bajas (MMB) presentan un autoconcepto más elevado en casi la totalidad de las dimensiones del autoconcepto que los alumnos con un perfil combinado de metas de aprendizaje y metas de logro (MA/ML) y que los alumnos con un perfil combinado de metas de logro y metas de refuerzo social (ML/MRS). Según diversas investigaciones, este tipo de patrón motivacional (MMB) puede afectar negativamente a su autoconcepto académico y autoestima (Valle et al., 2003b; Weiner, 2004). Estos resultados han sido hallados,

generalmente, cuando se comparaba este perfil con alumnos con múltiples metas altas o con alumnos con altas metas de aprendizaje. En esta línea, los resultados coinciden con estas investigaciones, ya que el grupo con MMA sí presenta, en general, un mayor autoconcepto que los alumnos con MMB. Sin embargo, tanto el grupo ML/MRS y los alumnos con predominio de MA/ML, presentan bajas puntuaciones medias en este tipo de metas, lo que parece indicar que el autoconcepto está estrechamente relacionado con la orientación a múltiples metas altas y especialmente con las altas metas de aprendizaje.

La presente investigación pone de manifiesto que en el análisis de las metas es necesario atender a los diferentes perfiles de metas motivacionales hallados y no a un estudio de las metas de los estudiantes como excluyentes unas de otras, lo que proporciona una visión más objetiva y precisa de la realidad de las aulas. Además, los resultados de este trabajo no sólo confirman otras investigaciones que han hallado un mayor autoconcepto donde predominan múltiples metas al mismo tiempo (Pintrich y García, 1991; Seifert, 1995), las cuales garantizan al alumno un cierto grado de flexibilidad para adaptarse eficazmente a distintas situaciones producidas en el ambiente escolar, sino que además la utilización de estas múltiples metas en función de las situaciones optimiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que los alumnos que ponen en marcha diferentes metas motivacionales necesi-

tan, junto a otros factores (atribuciones causales adaptativas, utilización de estrategias de aprendizaje, etc.), tener un elevado nivel de confianza en sus posibilidades y capacidades que le permitan motivarse sobre lo que quieren conseguir y además creerse capaz de poder conseguirlo.

No obstante, y aunque otras investigaciones anteriores ya han insistido en esta apreciación sobre todo en el ámbito universitario, resulta complejo realizar una comparación de las distintas investigaciones, debido en parte a la utilización de diversos instrumentos de medida que proporcionan perfiles de metas motivacionales distintos. Además, la mayoría de investigaciones se han centrado en el autoconcepto académico del alumno, no atendiendo a otras dimensiones del autoconcepto. En cualquier caso, a pesar de estas limitaciones, el presente trabajo ofrece una visión más completa de los perfiles de metas motivacionales de los estudiantes españoles de ESO, pudiendo ser utilizada

esta información para el desarrollo de estrategias preventivas o de intervención en las aulas. De este modo, sería necesario promover la utilización de múltiples metas altas, ya que este patrón lleva a un autoconcepto más elevado de los alumnos, por lo que se plantea como objetivo futuro seguir indagando en la relación existente entre las metas de los estudiantes y su autoconcepto.

### Agradecimientos

Los autores estamos especialmente agradecidos al Dr. José Carlos Núñez, Catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo (España), por sus comentarios y aportaciones a este trabajo. Este estudio fue realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del MEC concedido al primer autor.

### Referencias

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2.<sup>a</sup> Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- García, M. S., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., y Rocés, C. (1998). El Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's Model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.



- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B., y Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46, 1048-1060. doi: 10.1002/pits.20443
- Inglés, C. J., Marzo, J. C., Castejón, J. L., Núñez, J. C., Valle, A., y García-Fernández, J. M. (2011). Factorial invariance and latent mean differences of scores on the Achievement Goal Tendencies Questionnaire across gender and age in a sample of Spanish students. *Learning and Individual Differences*, 21, 138-143. doi: 10.1016/j.lindif.2010.10.008
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Hidalgo, M. D., Núñez, J. C., Castejón, J. L., García-Fernández, J. M., y Valle, A. (2012). Validity evidence based on internal structure of scores on the Spanish versión of the Self-Description Questionnaire-II. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 388-398.
- Marsh, H. W. (1992). *SDQ II: Manual*. Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sydney.
- Pintrich, P. R., y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the collage classroom. En M. Maehr, y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes* (pp. 371-402). Greenwich, CT: TAI.
- Seifert, T. L. (1995). Characteristics of ego and task-oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01136.x
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G., y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 49-74.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., y Piñero, I. (2003a). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., y Piñero, I. (2003b). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87. doi: 10.1348/000709903762869923
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., y Rosário, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney, y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.

Cándido J. Inglés es Doctor en Psicología y Profesor Titular de Psicología de la Educación en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Su actividad académica incluye la dirección de diez tesis doctorales y la publicación de más de sesenta artículos, la mitad de ellos con factor de impacto (JCR). Sus áreas de investigación incluyen, entre otras, el estudio de los estilos de interacción social y su relación con variables cognitivo-motivacionales y rendimiento académico en Educación Secundaria.

María del Carmen Martínez Monteagudo es Doctora en Psicología y profesora en el Área de Evolutiva y de la Educación de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Ha participado en proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia para el estudio de variables relacionadas con la educación en la adolescencia.

José M. García-Fernández es Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad en el Dpto. de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante. Su investigación se focaliza principalmente en ansiedad escolar y su relación con variables cognitivo-motivacionales y rendimiento académico en niños y adolescentes. Es coautor de seis libros y ha publicado veintidós artículos con factor de impacto (JCR).

Antonio Valle es Catedrático de Psicología de la Educación y Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en la motivación académica, las estrategias de estudio y el aprendizaje autorregulado.

Juan Luis Castejón Costa es Catedrático del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Alicante y director del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de esta Universidad. Ha sido colaborador del profesor R. J. Sternberg y profesor invitado de la Universidad de Yale (EEUU), así como asesor de la Unión Europea para temas de Investigación Educativa. Sus líneas de investigaciones giran alrededor del estudio de la inteligencia, la inteligencia emocional, la motivación, y el rendimiento académico menor a lo esperado (underachievement).

Fecha de recepción: 16-09-2013

Fecha de revisión: 31-01-2014

Fecha de aceptación: 23-03-2014