



Revista Mexicana de Psicología
ISSN: 0185-6073
revista@psicologia.org.mx
Sociedad Mexicana de Psicología A.C.
México

Rodríguez-Rodríguez, Daniel; Guzmán, Remedios
Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria
Revista Mexicana de Psicología, vol. 35, núm. 2, 2018, Julio-Diciembre, pp. 131-140
Sociedad Mexicana de Psicología A.C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243059346003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

METAS ACADÉMICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES CON Y SIN RIESGO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ACADEMIC GOALS AND ACHIEVEMENT IN AT RISK SECONDARY EDUCATION STUDENTS

DANIEL RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna, España

REMEDIOS GUZMÁN
*Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación,
Campus Central, Universidad de La Laguna, España*

Citación: Rodríguez-Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2018). Metas académicas y rendimiento académico en estudiantes con y sin riesgo en educación secundaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(2), 131-140.

Resumen: Las metas académicas han sido una variable relevante en la explicación del rendimiento. Poco se sabe sobre esta relación en estudiantes en riesgo, aunque existe alguna evidencia de que el desarrollo de metas académicas puede aminorar las diferencias en su rendimiento. Este estudio comparó las metas académicas y su incidencia en el rendimiento en lengua, matemáticas e inglés entre estudiantes de secundaria con y sin riesgo. De una muestra de 814 estudiantes (174 en riesgo) se tomaron medidas de las metas académicas y el rendimiento. Los resultados mostraron que los estudiantes en riesgo presentaron menores puntuaciones en metas de aprendizaje y de logro. Además, los perfiles motivacionales fueron distintos según los grupos. En los alumnos en riesgo destacó la influencia de las metas de logro en el rendimiento en inglés. Las conclusiones muestran la importancia de intervenciones que potencien las metas académicas de los estudiantes en riesgo como factores protectores de su rendimiento.

Palabras clave: adolescencia, aprendizaje, escuela, evaluación, desempeño, éxito.

La educación secundaria se ha considerado una etapa educativa clave, por cuanto que culminarla con éxito determina para los estudiantes mayores oportunidades personales, educativas, laborales y sociales (Robison, Jagers, Rhodes, Blackmon y Church, 2017). Se ha informado que no terminar con éxito esta etapa es el principal factor de abandono escolar (Soler Penadés, 2015) y, en consecuencia,

Abstract: Academic goals have been a relevant variable explaining school achievement. Although there is evidence that academic goals can reduce differences in achievement, little is known about this relationship in students at social risk. Academic goals of 174 at risk secondary students were compared to those of 640 of their counterparts and their impact on academic achievement in Language, Mathematics and English. Students at risk presented lower learning and achievement goals. At risk students' academic goals especially influenced English achievement scores. The importance of interventions enhancing academic goals of at risk students is discussed.

Keywords: adolescence, learning, school, evaluation, performance, success.

tener en el futuro mayor riesgo de exclusión social (García Gracia, Casal Bataller, Merino Pareja y Sánchez Gelabert, 2013). Generalmente, el abandono escolar tiene como antecedente el bajo rendimiento. Se ha demostrado que el bajo rendimiento en asignaturas básicas de esta etapa, como lengua castellana y literatura, matemáticas e inglés, es uno de los mayores factores de riesgo del abandono

escolar (González Losada, García Rodríguez, Ruíz Muñoz y Muñoz Pichardo, 2015).

Si importancia tiene para cualquier estudiante tener buen rendimiento académico y culminar con éxito la educación obligatoria, mayor relevancia tendrá para los estudiantes que por causas personales, familiares o sociales diversas (es decir, pobreza, privación, negligencia familiar, maltrato, etc.) han sido declarados en situación de riesgo. Los factores asociados a esta situación generan en estos estudiantes mayor vulnerabilidad para no tener un buen rendimiento académico en materias básicas y abandonar tempranamente la escolaridad (Karakolidis, Pitsia y Emvalotis, 2016).

A nivel internacional no existen criterios comunes respecto a quiénes son los estudiantes en situación de riesgo, ya que cada país desarrolla su propia normativa. En el caso de España se ha aprobado recientemente una legislación que define y regula la situación de riesgo (Ley 26/2015; Ley Orgánica 8/2015). El término en sí mismo alude a un colectivo muy heterogéneo, en el que se consideran factores de riesgo todas aquellas variables individuales, familiares o sociales que contribuyan a generar un daño en el desarrollo del menor (Giraudó, 2015).

Muchos de los factores asociados a la situación de riesgo han sido considerados causas del fracaso escolar de estos estudiantes (Buehler y Gerard, 2013; Rogero, 2012). Sin embargo, los resultados de investigaciones recientes ponen de manifiesto que determinadas variables personales (es decir, autoeficacia, locus de control interno, metas académicas, autorregulación del esfuerzo, etc.) pueden actuar como factores protectores del riesgo de fracaso escolar en estos estudiantes (Rocchino, Dever, Telesford y Fletcher, 2017; Wang et al., 2017). Así, por ejemplo, existe evidencia de que las metas académicas pueden mitigar la influencia negativa de factores sociofamiliares de riesgo en los resultados académicos (Williams, Bryan, Morrison y Scott, 2017). Se sostiene que cuando los alumnos están motivados ponen en marcha las acciones necesarias para alcanzar los objetivos educativos y esto repercute en su buen rendimiento (Hornstra, Majoor y Peetsma, 2017). Desde la investigación ha existido bastante consenso en abordar la relación entre motivación y rendimiento desde la perspectiva de orientaciones de meta (Pintrich, 2003). Esto es, desde las metas académicas que persigue la persona en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que dirigen las intenciones conductuales (Pintrich y Schunk, 2006).

En la indagación de las metas académicas en estudiantes de secundaria se ha puesto el énfasis principalmente en

las metas de aprendizaje y metas de logro, pero también se han considerado las metas sociales (Navas Martínez, Soriano Llorca, Holgado Tello y Jover Mira, 2016). De acuerdo con trabajos que han abordado esta tipología de metas (p.ej., Castejón, Gilar, Miñano y Veas, 2016; King y McInerney, 2016; Navas Martínez, Iborra Muñoz y Sampascual Maicas, 2007), las metas de aprendizaje indican la tendencia de los estudiantes por aprender con el propósito de adquirir conocimientos y aumentar su competencia. Las metas de logro reflejan la predisposición de los estudiantes por aprender con la intención de obtener buenas notas en los exámenes y avanzar en los estudios. Por último, las metas de refuerzo o valoración social determinan el interés de los estudiantes por aprender para obtener juicios de aprobación y evitar el rechazo de los demás (Inglés Saura, Aparisi Sierra, García-Fernández, Núñez Pérez y Martínez Monteagudo, 2016).

En cuanto a la relación de cada tipo de meta con el rendimiento académico, que puede ser directa (Caso Niebla y Hernández Guzmán, 2010; Holgado, Navas y Marco, 2013), se evidencia que ésta puede variar según el tipo de meta. En el caso de las metas de aprendizaje se ha demostrado que su desarrollo incide en la mejora del rendimiento en áreas tan diversas como lectura, matemáticas, ciencias e historia (King y McInerney, 2016; Wentzel y Brophy, 2014). Esta influencia positiva también se ha encontrado en las metas de logro cuando se han relacionado con el rendimiento de asignaturas concretas como matemáticas y lengua (Hornstra et al., 2017; Huang, 2012). En cuanto a las metas de valoración social, distintas investigaciones realizadas con estudiantes de diferentes niveles educativos han mostrado una relación negativa con el rendimiento académico. Esto es debido a la tendencia de los estudiantes con predominio de estas metas a realizar las tareas escolares sólo con el propósito de obtener aprobación por parte de los demás y evitar su rechazo (Barca Lozano, Peralbo Uzquiano, Porto Riobo, Marcos Malmierca y Brenlla Blanco, 2011; Navas Martínez et al., 2016).

Sobre la base de resultados de estudios previos también se ha confirmado que las metas académicas son un sólido predictor del rendimiento en la etapa secundaria (Froiland y Worrell, 2016; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo y Valle, 2014) y, de manera específica, del rendimiento en materias básicas como lengua castellana, matemáticas e inglés (Miñano, Gilar y Castejón, 2012; Yeung, Lau y Nie, 2011). Estas metas académicas no son excluyentes, sino que están presentes, en mayor o menor medida, en los estudiantes y se relacionan entre sí formando perfiles motivacionales (Lee, Wormington, Linnenbrink-Garcia y Roseth, 2017).

Las investigaciones que han abordado con estudiantes de secundaria las metas desde el enfoque de los perfiles motivacionales han encontrado la existencia de diferentes tipos (González Gómez, Torregrosa y Navas, 2002; Inglés et al., 2015), los cuales a su vez se han relacionado con distintos niveles de rendimiento académico (Linnenbrink-García et al., 2018; Rodríguez Fuentes, 2009). Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se han realizado sin considerar factores de riesgo sociofamiliares que han mostrado asociarse al bajo rendimiento (Buehler y Gerard, 2013), lo que evidencia que el alumnado en situación de riesgo es más vulnerable de fracasar y abandonar tempranamente la escolaridad (Rogerio, 2012). Resulta, por tanto, de máximo interés indagar sobre esta población y analizar si sus metas y perfiles motivacionales se diferencian de las del resto de estudiantes, ya que se ha demostrado la importancia que tiene potenciar las metas académicas como factores protectores de su rendimiento académico (Williams et al., 2017). Se desconocen estudios en español que hayan analizado las metas académicas y perfiles motivacionales en estudiantes de educación secundaria que por encontrarse en situación de riesgo pueden ser más vulnerables a fracasar en su trayectoria académica. Desde esta perspectiva, y con el propósito de identificar variables personales que puedan actuar como factores protectores del rendimiento de estos estudiantes, este estudio tuvo como principal finalidad comprobar si existían diferencias en las metas académicas y su influencia en el rendimiento en función de la situación de riesgo. Para ello se plantearon los siguientes objetivos: 1) analizar si existen diferencias en las metas académicas de los estudiantes sin y con situación de riesgo; 2) identificar los perfiles motivacionales de los estudiantes de cada grupo; y 3) comprobar la incidencia que tienen las metas académicas en el rendimiento académico de los estudiantes sin y con riesgo en las asignaturas de lengua castellana, matemáticas e inglés.

MÉTODO

Participantes

De una población total de 23,665 estudiantes escolarizados en centros educativos públicos de Tenerife, España, se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, tomando como unidad muestral cada clase. La muestra quedó formada por 814 estudiantes (408 chicos y 406 chicas) escolarizados en 18 centros, en los niveles de primero a cuarto curso. Los errores máximos en las estimaciones se

calcularon con un error alfa de 5 % y un nivel de confianza de 95 %. Del total de la muestra, 174 alumnos (83 chicos y 91 chicas) habían sido identificados y declarados en situación de riesgo por los profesionales de los servicios sociales de sus municipios de residencia, los cuales se rigen por los criterios legales establecidos (Ley 26/2015; Ley Orgánica 8/2015). No se nos permitió el acceso a los motivos por los que estos estudiantes habían sido declarados en situación de riesgo, por ser información estrictamente confidencial. El grupo de alumnado sin riesgo quedó formado por 640 estudiantes (325 chicos y 315 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años ($M = 14.11$; $DT = 1.30$). Los grupos estaban igualados en edad cronológica, $F(1, 812) = 0.02$, $p = .889$, y en género, $\chi^2(1) = 0.52$, $p = .471$.

Instrumentos

Se administró el Cuestionario de metas académicas de Núñez Pérez y González-Pienda (1994). El cuestionario consta de 20 ítems, agrupados en tres categorías (metas de aprendizaje, metas de logro y metas de valoración social), con cinco alternativas de respuesta, siendo: 1 *nunca*, 2 *raramente*, 3 *algunas veces*, 4 *frecuentemente* y 5 *siempre*. Los análisis realizados con la muestra de este estudio confirmaron las buenas propiedades psicométricas del cuestionario. La prueba KMO dio un valor de .826 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p = .001$). El análisis de componentes principales arrojó tres factores que explicaban 61.48 % de la varianza total. La fiabilidad mediante alfa de Cronbach fue de .90 para el total de la escala, un $\alpha = .90$ para la subescala metas de aprendizaje, un $\alpha = .92$ para la subescala metas de logro y un $\alpha = .83$ para la subescala metas de valoración social.

Para la medida del rendimiento académico se utilizaron las notas escolares de la tercera evaluación del curso 2015/2016 en las asignaturas de lengua, matemáticas e inglés. En función de una evaluación de criterio las notas son asignadas por el profesorado mediante una calificación numérica de 1 a 10, y se consideran negativas las calificaciones inferiores a 5 (Real Decreto 1105/2014). Se tomó la decisión de obtener las notas de esta evaluación por ser la medida de rendimiento más indicativa del progreso del estudiante antes de finalizar el curso, así como por considerar que las calificaciones asignadas por el profesorado son la mejor opción para recoger el rendimiento en áreas instrumentales (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente y Pinto, 2017; Krumm, Ziegler y Buehner, 2008).

Procedimiento

Previo a la recogida de información se obtuvo permiso de los equipos directivos y del profesorado de las aulas seleccionadas, a los cuales se les informó de la finalidad del estudio y del instrumento administrado. Para poder identificar a los estudiantes en situación de riesgo se contactó y obtuvo la colaboración de los responsables de los servicios sociales. Posteriormente, se entregó por escrito un consentimiento informado a los padres para que autorizaran la recogida de información de sus hijos. El Cuestionario de metas académicas se aplicó en cada una de las clases, dentro del horario escolar y siempre en presencia del tutor del aula. Las calificaciones del rendimiento de las asignaturas se obtuvieron del expediente escolar. Para garantizar el anonimato en la identidad de los estudiantes se firmaron tres documentos de confidencialidad: uno con los padres de cada estudiante, otro documento se firmó con cada centro educativo y, en el caso de los estudiantes en situación de riesgo, se firmó un compromiso con los responsables de los servicios sociales de cada uno de los municipios.

Análisis de datos

Para analizar el efecto de la situación de riesgo sobre las metas académicas se llevó a cabo un análisis multivariado mediante el modelo lineal general (MANOVA) y contrastes univariados (ANOVA) para identificar las diferencias entre los grupos (situación de riesgo vs. no riesgo) en cada una de las metas. La identificación de los perfiles motivacionales en función de los grupos se realizó mediante análisis de conglomerados (*quick cluster analysis*) teniendo en cuenta las puntuaciones tipificadas. Por último, para conocer la incidencia que tenían las metas académicas sobre el rendimiento, se realizaron análisis de regresión lineal múltiple por pasos (tres para cada grupo) en las asignaturas de lengua, matemáticas e inglés.

RESULTADOS

Influencia de la situación de riesgo en las metas académicas

El MANOVA mostró que la situación de riesgo tenía una influencia significativa sobre las metas académicas, $F(1, 813) = 15.78, p = .001, \eta^2 = .939$. Los resultados de los ANOVA para cada una de las metas mostraron que las diferencias significativas entre los grupos se producían en las metas de aprendizaje, $F(1, 813) = 10.10, p = .002, \eta^2 = .071$, y en las metas de logro, $F(1, 813) = 11.31, p = .001, \eta^2 = .102$. Fueron los estudiantes en situación de riesgo los que obtuvieron puntuaciones más bajas en estas dos metas. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos en las metas de valoración social, $F(1, 813) = 0.02, p = .875, \eta^2 = .001$ (ver la tabla 1).

Perfiles motivacionales del alumnado sin y con situación de riesgo

Como se puede observar en la figura 1, en el caso del alumnado en situación de riesgo se encontraron cuatro perfiles motivacionales. El primero, formado por 44 estudiantes caracterizados por una desmotivación generalizada, ya que tuvieron valores bajos en los tres tipos de metas académicas. El segundo grupo, de 53 estudiantes, presentó valores altos en metas de aprendizaje y de valoración social, y muy altos en metas de logro. El tercer grupo, de 58 estudiantes, presentó unas metas de logro altas y unas metas de aprendizaje y de valoración social medias. El cuarto grupo, formado por 19 alumnos, obtuvo unas metas de logro muy altas, unas metas de aprendizaje altas y unas metas de valoración social muy bajas.

El análisis de conglomerados para el alumnado sin situación de riesgo mostró la existencia de tres perfiles motivacionales diferenciados. El primer grupo lo formaron 190 alumnos con puntuaciones altas en metas de logro y

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas de cada grupo en metas académicas*

Tipo de metas	Situación de riesgo		Situación normal	
	M	DT	M	DT
Metas de aprendizaje	2.91	1.02	3.19	1.00
Metas de logro	4.09	1.08	4.34	0.81
Metas de valoración social	2.60	0.97	2.61	1.03

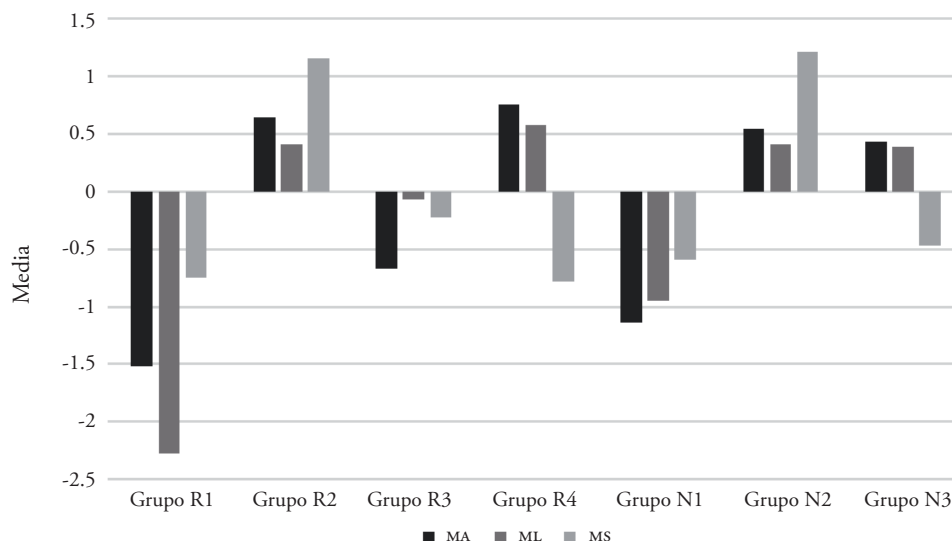


Figura 1. Perfiles motivacionales del alumnado sin y con riesgo. MA: metas de aprendizaje; ML: metas de logro; MS: metas de valoración social; Grupo R1: conglomerado con situación de riesgo 1; Grupo R2: conglomerado con situación de riesgo 2; Grupo R3: conglomerado con situación de riesgo 3; Grupo R4: conglomerado con situación de riesgo 4; Grupo N1: conglomerado sin situación de riesgo 1; Grupo N2: conglomerado sin situación de riesgo 2; Grupo N3: conglomerado sin situación de riesgo 3.

unos valores bajos en metas de aprendizaje y de valoración social. El segundo grupo, conformado por 193 alumnos, con altos valores en todas sus metas académicas. El tercer grupo, de 257 estudiantes, mostró puntuaciones altas en metas de logro y de aprendizaje, pero bajas en metas de valoración social.

Incidencia de las metas académicas en el rendimiento académico en función del grupo

Se realizaron seis análisis de regresión múltiple, tomando como variables predictoras las metas académicas (de aprendizaje, logro y valoración social) y como variables criterio las tres asignaturas. En la tabla 2 y en la tabla 3 se recogen los datos correspondientes a los análisis de regresión en función de los grupos.

Los resultados indicaron que para los estudiantes en situación de riesgo las metas académicas tenían capacidad predictiva sobre el rendimiento en las asignaturas de lengua e inglés, pero no en matemáticas. En la asignatura de lengua, el modelo con significación estadística fue el que incluyó únicamente las metas de aprendizaje ($\beta = 0.395$,

$t = 5.64$, $p = .001$), el cual predijo un 15.10 % del rendimiento académico. En cambio, para la asignatura de inglés el modelo estadísticamente significativo se apoyó en las metas de logro ($\beta = 0.600$, $t = 9.83$, $p = .001$) con una predicción elevada de la varianza del rendimiento académico, 35.60 %.

En el caso del grupo de estudiantes sin situación de riesgo, los resultados mostraron que las metas académicas explicaron un porcentaje de varianza del rendimiento académico en las tres materias. En la asignatura de lengua las metas académicas explicaron un 12.10 % de la varianza del rendimiento, siendo las metas de aprendizaje las que explicaron el porcentaje más alto (8.8 %; $\beta = 0.299$, $t = 7.92$, $p = .001$); las metas de logro predijeron 1.90 % de la varianza ($\beta = 0.166$, $t = 3.85$, $p = .001$) y las metas de valoración social, 1.40 % ($\beta = -0.134$, $t = -3.32$, $p = .001$). Para el rendimiento en la asignatura de matemáticas el modelo que tuvo incidencia significativa fue el que incluyó las metas de logro y las metas de aprendizaje, aunque sólo explicaron 4.70 % de la varianza, de la cual 3.80 % fue explicado por las metas de logro ($\beta = 0.198$, $t = 5.10$, $p = .001$) y un 0.90 % por las metas de aprendizaje ($\beta = 0.116$, $t = 2.62$, $p = .01$). Por último, en la asignatura de inglés

Tabla 2. *Incidencia de las metas académicas en el rendimiento académico del alumnado en situación de riesgo*

<i>Modelo</i>	R	R ²	R ² <i>ajustada</i>	ET	<i>Cambio en R²</i>	<i>Cambio en F</i>	P
Lengua							
Modelo 1	.395	.156	.151	1.13	.156	31.88	.001
Modelo 2	.404	.163	.163	1.13	.007	1.37	.240
Modelo 3	.405	.164	.164	1.14	.001	0.18	.670
Matemáticas							
Modelo 1	.108	.012	.006	1.94	.012	2.02	.150
Modelo 2	.169	.029	.017	1.93	.017	2.99	.080
Modelo 3	.207	.043	.023	1.92	.014	2.54	.110
Inglés							
Modelo 1	.600	.360	.356	1.47	.360	96.79	.001
Modelo 2	.608	.370	.363	1.46	.010	2.70	.100
Modelo 3	.610	.373	.361	1.46	.003	0.68	.410

Nota: Lengua: modelo 1, metas de aprendizaje; modelo 2, metas de aprendizaje, metas de logro; modelo 3, metas de aprendizaje, metas de logro, metas de valoración social. Matemáticas: modelo 1, metas de valoración social; modelo 2, metas de valoración social, metas de logro; modelo 3, metas de valoración social, metas de logro, metas de aprendizaje. Inglés: modelo 1, metas de logro; modelo 2, metas de logro, metas de aprendizaje; modelo 3, metas de logro, metas de aprendizaje, metas de valoración social.

Tabla 3. *Incidencia de las metas académicas en el rendimiento académico del alumnado en situación normal*

<i>Modelo</i>	R	R ²	R ² <i>ajustada</i>	ET	<i>Cambio en R²</i>	<i>Cambio en F</i>	P
Lengua							
Modelo 1	.299	.090	.088	1.87	.090	62.72	.001
Modelo 2	.332	.110	.107	1.85	.021	14.87	.001
Modelo 3	.354	.125	.121	1.83	.015	11.06	.001
Matemáticas							
Modelo 1	.198	.039	.038	1.96	.039	26.09	.001
Modelo 2	.223	.050	.047	1.95	.010	6.88	.009
Modelo 3	.235	.055	.051	1.94	.006	3.82	.051
Inglés							
Modelo 1	.254	.064	.063	1.96	.064	43.58	.001
Modelo 2	.281	.079	.076	1.95	.014	9.79	.002
Modelo 3	.297	.088	.084	1.94	.009	6.40	.012

Nota: Lengua: modelo 1, metas de aprendizaje; modelo 2, metas de aprendizaje, metas de logro; modelo 3, metas de aprendizaje, metas de logro, metas de valoración social. Matemáticas: modelo 1, metas de logro; modelo 2, metas de logro, metas de aprendizaje; modelo 3, metas de logro, metas de aprendizaje, metas de valoración social. Inglés: modelo 1, metas de aprendizaje; modelo 2, metas de aprendizaje, metas de logro; modelo 3, metas de aprendizaje, metas de logro, metas de valoración social.

las metas académicas predijeron 8.40 % de la varianza del rendimiento en esta materia, correspondiéndose el mayor porcentaje de la varianza explicada (6.3 %) a las metas de aprendizaje ($\beta = 0.254$, $t = 6.60$, $p = .001$).

DISCUSIÓN

En este estudio se analizaron las metas académicas y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria declarados en situación de riesgo y se exploraron las diferencias entre estos estudiantes y los que no presentaban situación de riesgo. Este análisis diferencial se realizó con el fin de proporcionar información sobre una población no estudiada hasta la actualidad y que por su situación puede ser más vulnerable al fracaso escolar.

En relación a las metas académicas se encontró que éstas eran diferentes en función del grupo, ya que se hallaron diferencias significativas entre los estudiantes sin y con situación de riesgo en las metas de aprendizaje y las metas de logro. Se ha comprobado que las metas de aprendizaje y las de logro son las que mayor repercusión tienen en el rendimiento académico (Kriegbaum, Jansen y Spinath, 2015; Navas Martínez et al., 2016). En este estudio los resultados revelaron que era el grupo en situación de riesgo los que tenían puntuaciones inferiores en estas dos metas, lo que permite afirmar que estos estudiantes manifestaron un menor deseo de aprender o de destinar tiempo y esfuerzo al estudio para aprobar con buenas notas. Aunque la falta de estudios previos con muestras equiparables impide contrastar, este resultado da indicios de las consecuencias que pueden derivarse para los estudiantes en situación de riesgo; esto es, pueden ver mermados sus deseos de continuar con los estudios y, en consecuencia, tener menos posibilidades de éxito en la inserción laboral (García Gracia et al., 2013; Marchant y Finch, 2016), lo que a su vez puede contribuir a perpetuar el ciclo de la exclusión social (Pitsia, Biggart y Karakolidis, 2017).

Respecto a la falta de diferencias entre los grupos en las metas de valoración social, aunque por la orientación de estas metas hubiese sido esperable que fueran más bajas en los estudiantes con riesgo, ello puede deberse a que estos estudiantes consideren la escuela como una extensión de su vida social y una manera de sentirse reforzados por su contexto escolar. Así, se ha encontrado que los contextos sociales desfavorecidos pueden influir en la adopción de las metas académicas, pero no necesariamente en las metas de valoración social, ya que ambos grupos de estudiantes pueden compartir objetivos sociales similares (Berger y Archer, 2016).

Trabajos recientes sugieren que la capacidad predictiva de la influencia de las metas académicas en el rendimiento se incrementa cuando éstas se analizan desde los perfiles motivacionales (Linnenbrink-Garcia et al., 2018). Esta afirmación recobra mayor fuerza si se consideran los resultados encontrados en los perfiles motivacionales en función de los grupos. A diferencia de lo hallado en otros trabajos (Inglés et al., 2015; Rodríguez Fuentes, 2009), en este estudio no se encontró en los estudiantes sin riesgo un perfil motivacional caracterizado por puntuaciones bajas en todas sus metas. Esto puede deberse a que en investigaciones previas no se hayan diferenciado submuestras de estudiantes sin y con riesgo, como se ha tenido en cuenta en este trabajo. De hecho, los resultados de este estudio apoyan la existencia de un grupo de estudiantes con un perfil de desmotivación, pero éste sólo se identificó en el grupo en situación de riesgo.

En relación a la incidencia de las metas académicas en el rendimiento de las materias básicas, fue bastante revelador que en el alumnado en situación de riesgo las metas académicas no tuvieran incidencia en la asignatura de matemáticas. Ello puede deberse a que en el caso concreto de esta asignatura existan otros factores que puedan ser mejores predictores para estos estudiantes, como la regulación del esfuerzo y la autoeficacia (León, Núñez y Liew, 2015; Pitsia et al., 2017).

De particular interés fue hallar que las mayores diferencias entre estos grupos se producían en la asignatura de inglés. Se encontró que en el grupo de estudiantes en situación de riesgo las metas de logro explicaron una gran cantidad de varianza (35.60 %) del rendimiento académico. En cambio, en los estudiantes sin riesgo las metas académicas explicaron sólo un 8.40 % del rendimiento, siendo las metas de aprendizaje las que tenían mayor incidencia. Dado que este último resultado va en consonancia con lo hallado en estudios previos (Valle et al., 2008), la diferencia encontrada entre los grupos sólo podría ser explicada por alguna de las causas que ha originado la situación de riesgo y las características de la zona geográfica en la que se desarrolló este estudio. Como se ha confirmado, además de las variables del alumnado, los factores socioeconómicos y de socialización pueden determinar diferencias en las orientaciones a las metas de los jóvenes en función de su grupo de pertenencia (Dekker y Fischer, 2008; Kamarova et al., 2017). En el caso del alumnado en situación en riesgo, estos factores pueden estar contribuyendo a que tengan más interiorizado que sus compañeros que el aprendizaje de un idioma es una herramienta instrumental para su futuro; máxime cuando el aprendizaje se produce en un contexto

en el que las mayores ofertas laborales se sitúan en el sector terciario, relacionada con el turismo y la hostelería.

Tomados en su conjunto, los resultados han mostrado diferencias significativas en las metas de aprendizaje y de logro, así como diferentes perfiles motivacionales según el grupo. En los estudiantes en situación de riesgo destacó que las metas de logro tuvieron una predicción elevada de la varianza del rendimiento en la asignatura de inglés, por lo que favorecer en ellos este tipo de meta será beneficioso para mejorar el aprendizaje y los resultados escolares en esta materia. Sin embargo, los resultados descritos se deben interpretar considerando algunas de las limitaciones de este estudio. En primer lugar, si bien el tamaño de la muestra total y el procedimiento de selección utilizado dotan a los resultados de una fiabilidad razonable, futuros trabajos deberían replicar los resultados obtenidos en los estudiantes en situación de riesgo. Aunque se trata de una población específica poco numerosa, se requieren muestras más amplias para poder generalizar los resultados de este alumnado. En segundo lugar, dado que el diseño de este estudio es transversal, otros trabajos deberían incluir diseños longitudinales. Ello permitiría contrastar la estabilidad de los resultados encontrados en los estudiantes en riesgo a lo largo de los diferentes cursos de esta etapa escolar. En tercer lugar, el MANOVA pudo introducir un error de clasificación, sin embargo, sigue siendo en la actualidad uno de los procedimientos más habituales en los estudios de metas académicas realizados con muestras de diferentes niveles educativos y contextos (Castejón et al., 2016; Diaconu-Gherasim, Iacob y Gavreliuc, 2017; Hornstra et al., 2017; Inglés et al., 2015; Navas Martínez et al., 2016). Además, el uso de procedimientos alternativos como DCON y DE3Step pueden generar igualmente errores (Asparouhov y Muthén, 2014; Bakk, Oberski y Vermunt, 2014).

Aun considerando las limitaciones anteriores, los resultados encontrados hacen una aportación novedosa a los trabajos desarrollados sobre metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria, ya que incluye una submuestra no abordada hasta ahora por la investigación educativa. En este sentido, futuras investigaciones deberían seguir indagando sobre otras variables cognitivo-motivacionales que han demostrado tener empíricamente influencia en el rendimiento. Esto contribuiría a desarrollar programas de intervención preventivos interdisciplinarios que integren las características individuales como procesos protectores de los estudiantes en situación de riesgo. No obstante, del conocimiento de este trabajo también se pueden derivar algunas consideraciones para desarrollar acciones educativas específicas con este alumnado. Se deberían poner en prác-

tica intervenciones que potencien las metas académicas, y en particular las metas de aprendizaje y de logro, como factores protectores del rendimiento de estos adolescentes. Ello favorecería que en una etapa como la educación secundaria, clave en la toma de decisiones académicas o profesionales, los estudiantes en situación de riesgo no estuvieran en desventaja, respecto a sus compañeros, en su toma de decisiones.

REFERENCIAS

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using *Mplus*. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 329-341. doi:10.1080/10705511.2014.915181
- Bakk, Z., Oberski, D. L., & Vermunt, J. K. (2014). Relating latent class assignments to external variables: Standard errors for correct inference. *Political Analysis*, 22(4), 520-540. doi:10.1093/pan/mpu003
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M., Porto Riobo, A., Marcos Malmierca, J. L., & Brenlla Blanco, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-354-003
- Berger, N., & Archer, J. (2016). School socio-economic status and student socio-academic achievement goals in upper secondary contexts. *Social Psychology of Education*, 19(1), 175-194. doi:10.1007/s11218-015-9324-8
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8, 200. doi:10.3389/fpsyg.2017.00200
- Buehler, C., & Gerard, J. M. (2013). Cumulative family risk predicts increases in adjustment difficulties across early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 905-920. doi:10.1007/s10964-012-9806-3
- Caso Niebla, J., & Hernández Guzmán, L. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 145-159. Recuperable de <http://www.rinace.net/riece/numeros/vol3-num2/art8.pdf>
- Castejón, J. L., Gilar, R., Miñano, P., & Veas, A. (2016). Identificación y establecimiento de las características motivacionales y actitudinales de los estudiantes con rendimiento académico menor de lo esperado según su capacidad (*underachievement*). *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 63-71. doi:10.1016/j.ejeps.2016.04.001

- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A meta-analysis across 13 societies. *The Journal of Educational Research*, 102(2), 99-110. doi:10.3200/JOER.102.2.99-110
- Diaconu-Gherasim, L. R., Iacob, L. M., & Gavreliuc, A. (2017). Rendimiento académico y orientación a las metas: El papel de la etnicidad. *Cultura y Educación*, 29(4), 728-761. doi:10.1080/11356405.2017.1377992
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. doi:10.1002/pits.21901
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., & Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Giraud, M. E. (2015). *Los trastornos del comportamiento en menores pertenecientes al sistema de protección en el territorio español a través del cuestionario ESPERI* [tesis doctoral]. Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- González Gómez, C., Torregrosa, G., & Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87. Recuperable de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11587>
- González Losada, S., García Rodríguez, M. P., Ruíz Muñoz, F., & Muñoz Pichardo, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245. Recuperable de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43646>
- Holgado, F. P., Navas, L., & Marco, V. (2013). The students' academic performance at the conservatory of music: A structural model from the motivational variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. doi:10.1387/RevPsicodidact.6942
- Hornstra, L., Majoor, M., & Peetsma, T. (2017). Achievement goal profiles and developments in effort and achievement in upper elementary school. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 606-629. doi:10.1111/bjep.12167
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48-73. doi:10.1037/a0026223
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., Núñez, J. C., Delgado, B., & Torregrosa, M. S. (2015). Motivational profiles Spanish students of compulsory secondary education: Differential analysis of academic self-attributions. *Anales de Psicología*, 31(2), 579-588. doi:10.6018/analesps.31.2.173281
- Inglés Saura, C. J., Aparisi Sierra, D., García-Fernández, J. M., Núñez Pérez, J. C., & Martínez Monteagudo, M. C. (2016). Relación entre tipos sociométricos y metas académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 233-244. doi:10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsma
- Kamarova, S., Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Lintunen, T., Hassandra, M., & Papaioannou, A. (2017). Effects of achievement goals on perceptions of competence in conditions of unfavourable social comparisons: The mastery goal advantage effect. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 630-646. doi:10.1111/bjep.12168
- Karakolidis, A., Pitsia, V., & Emvalotis, A. (2016). Mathematics low achievement in Greece: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012 data. *Themes in Science and Technology Education*, 9(1), 3-24. Recuperable de <http://earthlab.uoi.gr/theste/index.php/theste/article/view/199>
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Do goals lead to outcomes or can it be the other way around?: Causal ordering of mastery goals, metacognitive strategies, and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 296-312. doi:10.1111/bjep.12107
- Kriegbaum, K., Jansen, M., & Spinath, B. (2015). Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 140-148. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.026
- Krumm, S., Ziegler, M., & Buehner, M. (2008). Reasoning and working memory as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 248-257. doi:10.1016/j.lindif.2007.08.002
- Lee, Y., Wormington, S. V., Linnenbrink-Garcia, L., & Roseth, C. J. (2017). A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. *Learning and Individual Differences*, 55, 49-60. doi:10.1016/j.lindif.2017.02.002
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 156-163. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.017
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, *Boletín Oficial del Estado* [España], núm. 180, pp. 64544-64613, ref. BOE-A-2015-8470 (2015, 29 de julio).
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, *Boletín*

- Oficial del Estado* [España], núm. 175, pp. 61871-61889, ref. BOE-A-2015-8222 (2015, 23 de julio).
- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Riggsbee, J., Pérez, T., Ben-Eliyahu, A., & Hill, N. E. (2018). Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profiles among upper elementary and college students. *Journal of Educational Psychology*. Publicación anticipada en línea. doi:10.1037/edu0000245
- Marchant, G. J., & Finch, W. H. (2016). Student, school, and country: The relationship of SES and inequality to achievement. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 6(4), 187-196. Recuperable de <http://www.ikpress.org/abstract/5144>
- Miñano, P., Gilar, R., & Castejón, J.-L. (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish language and mathematics. *Anales de Psicología*, 28(1), 45-54. Recuperable de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/140512>
- Navas Martínez, L., Iborra Muñiz, G., & Sampascual Maicas, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142. Recuperable de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/213>
- Navas Martínez, L., Soriano Llorca, J. A., Holgado Tello, F. P., & Jover Mira, I. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI*, 19(1), 267-285. doi:10.5944/educxx1.15587
- Núñez Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pitsia, V., Biggart, A., & Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163-173. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.014
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato, *Boletín Oficial del Estado* [España], núm. 3, pp. 169-546, ref. BOE-A-2015-37 (2015, 3 de enero).
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, 73, 37-46. doi:10.1016/j.childyouth.2016.11.031
- Rocchino, G. H., Dever, B. V., Telesford, A., & Fletcher, K. (2017). Internalizing and externalizing in adolescence: the roles of academic self-efficacy and gender. *Psychology in the Schools*, 54(9), 905-917. doi:10.1002/pits.22045
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., & Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26(1), 1-9. doi:10.1016/S0212-6796(14)70012-X
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* [tesis doctoral]. Universidade da Coruña, España. Recuperable de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5669>
- Rogero, J. (2012). El fracaso escolar, causas y alternativas. *En la Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social*, 21, 9-13. Recuperable de <http://www.revistaenlacalle.org/wp-content/uploads/2017/08/En-la-calle-21-web.pdf>
- Soler Penadés, V. (2015). Consideraciones en torno al éxito y al fracaso escolar en secundaria. Síntesis de una aproximación teórico-empírica a esta problemática. *Quaderns de Ciències Socials*, 31, 33-55. Recuperable de <http://roderic.uv.es/handle/10550/54145>
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122. Recuperable de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rpsi/article/view/368>
- Wang, Z., Soden, B., Deater-Deckard, K., Lukowski, S. L., Schenker, V. J., Willcutt, E. G.,..., & Petrill, S. A. (2017). Development in reading and math in children from different SES backgrounds: The moderating role of child temperament. *Developmental Science*, 20(3), e12380. doi:10.1111/desc.12380
- Wentzel, K. R., & Brophy, J. E. (2014). *Motivating students to learn* (4ª. ed.). Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Williams, J. M., Bryan, J., Morrison, S., & Scott, T. R. (2017). Protective factors and processes contributing to the academic success of students living in poverty: Implications for counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45(3), 183-200. doi:10.1002/jmcd.12073
- Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.03.001

Recibido: 29 de noviembre de 2017.

Aceptado: 26 de mayo de 2018.