



Psicología Educativa. Revista de los
Psicólogos de la Educación

ISSN: 2174-0550

revistas_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

España

Morales Rodríguez, Francisco Manuel

Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa
Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, vol. 17, núm. 2, 2011,
pp. 195-207

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765482006>

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

Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa

Learning, Motivation and Achievement in English Foreign Language Students'

Francisco Manuel Morales Rodríguez
Universidad de Málaga, España

Resumen. Actualmente numerosas investigaciones vienen destacando el papel que tiene la motivación intrínseca en el aprendizaje académico en general y en el aprendizaje de segundas lenguas en particular, dado el esfuerzo, constancia y competencias autopercebidas que requiere un ajuste y desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las mismas. Concretamente se plantea que aquellos alumnos/as con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura. Los participantes han sido 542 alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados demuestran que existe correlación entre metas y resultados académicos, existiendo concretamente una asociación entre metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento académico. Este trabajo permite concluir respecto a la importancia de los factores motivacionales intrínsecos como determinantes del rendimiento académico en la asignatura de Inglés siendo sus datos útiles con vistas a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje en dicha materia.

Palabras clave: aprendizaje, lengua extranjera Inglés, motivación, rendimiento.

Abstract. Current research emphasizes the role of intrinsic motivation in academic learning in general, and in the learning of second languages in particular. This is due to the effort, perseverance and self-assessed competence required for adequate adaptation to, and development of, the learning/teaching process. Middle School Students with more intrinsic motivation for the learning of English will obtain better academic achievement in this subject. The participants were 542 Middle School Students. The results demonstrate correlations between goals and academic results, with an association between learning goals (intrinsic motivation) and greater levels of achievement. This study allows us to conclude that intrinsic motivation factors are decisive in academic achievement and the data are useful to improve the teaching/learning process in this subject.

Keywords: learning, English foreign language, motivation, achievement.

Introducción

El aprendizaje escolar, desde una visión constructivista, no queda reducido exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que hay que contar también con otros aspectos motivacionales como

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse al e-mail:
framorrod@uma.es

las intenciones, las metas, las percepciones y creencias que tiene el sujeto que aprende, ya que somos conscientes de que estos aspectos son representaciones mentales que demuestran las interrelaciones existentes entre el ámbito cognitivo y afectivo-motivacional con el aprendizaje escolar. De hecho, existen numerosos estudios que encuentran que el aprendizaje académico tiene una profunda repercusión en

el mundo interno del alumnado, es decir, las expectativas, las atribuciones, los motivos e intereses, determinan el éxito o el fracaso escolar (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988). El área de la motivación escolar es compleja, existiendo numerosas definiciones y teorías que tratan de explicar los procesos y resultados del aprendizaje escolar sobre todo relativo al estudio de las materias académicas. En el presente trabajo se centra en la materia de Lengua Extranjera: inglés. No en vano se ha dicho que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación. Una definición consolidada en dicho ámbito es la siguiente: “Conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (Pekrun, 1992). En dicha definición se enfatiza de algún modo el componente cognitivo y el carácter dinámico del constructo motivación. En esta línea, otros autores consideran que la motivación académica explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrada en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social y/o la evitación del trabajo (Dweck y Leggett, 1988). Se reconoce que existen numerosos factores que guían o dirigen la conducta del estudiante dentro del ámbito académico. Entre estos factores podemos destacar: a) *Factores situacionales* (pertenecientes al proceso de enseñanza-aprendizaje, al profesor, contenidos de la materia, tipo de interacción, sistema de evaluación y otros); y b) *Factores centrados en el propio estudiante* (representaciones mentales, metas, creencias, atribuciones, teorías; actitudes, intereses, expectativas, percepciones del Sí mismo, factores sociales y evolutivos además de los que derivan de las diferencias individuales).

Teorías

Desde una propuesta integradora se estudian diversas teorías, no individualmente y sin conexión, sino explicando su papel interrelacionado en los procesos de la motivación académica. Así, Pintrich

y DeGroot, en 1990, distinguen con su propuesta entre tres dimensiones relevantes para la motivación en contextos educativos: a) Un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea; b) Un componente de valor que incluye las metas de los estudiantes y sus creencias sobre la importancia de la tarea. En esta área de trabajo se han descrito y estudiado diferentes tipos de metas. Han sido sumamente estudiadas entre otras, las metas de aprendizaje contra las metas de rendimiento o ejecución. Según plantean los autores representativos de este enfoque de metas (Ames, 1992; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984; Pintrich, 2000b) los estudiantes con metas de aprendizaje se implican en la realización de las tareas con la intención de adquirir conocimientos e incrementar su competencia; es probable que crean que el esfuerzo es causa de su éxito/ fracaso, que la inteligencia es variable y modificable, que vean los problemas difíciles como un reto y utilicen estrategias de procesamientos profundos. Los estudiantes de rendimiento están más interesados en demostrar su capacidad, y obtener juicios positivos evitando los negativos, no valoran el aprendizaje en sí mismo sino como medio de demostrar competencia, suelen considerar la inteligencia como fija y estable, ven los problemas difíciles con situaciones de fracaso probable y suelen utilizar estrategias de bajo nivel de complejidad. Pintrich y DeGroot (1990) plantean además: metas de orientación al Yo; de orientación a la valoración social; orientación a la evitación del trabajo. Y también incluyen aquí el valor subjetivo de la tarea: importancia; utilidad; interés; y c) Un componente afectivo que incluye las reacciones afectivas de los estudiantes ante la tarea y sus resultados en la misma. También conviene hablar aquí de puntos de vista recientes que suponen que el autoconcepto desempeña un papel importante en la motivación y el aprendizaje escolar. De hecho, en estas teorías más recientes sobre la motivación aparece contemplado el Autoconcepto como un elemento de primer orden (González-Pineda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002).

Tipos de metas

En el presente trabajo de investigación se ha distinguido los cuatro tipos de metas (véase Tabla 1), que se vienen empleando en estudios consolidados sobre esta línea temática y que fueron propuestas por Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997):

Las *metas de aprendizaje* suponen una motivación de dominio, curiosidad, percepción de la tarea como un reto, interés por aprender (motivación intrínseca). Los estudiantes con motivación de aprendizaje afrontan las tareas con dificultad media porque están interesados en la mejora de sus conocimientos aún asumiendo el riesgo de cometer errores; 2) Las *metas de rendimiento* están orientadas al logro de metas externas como búsqueda de recompensas, juicios positivos, aprobación de los educadores, y evitación de juicios negativos (motivación intrínseca). Los estudiantes con motivación de rendimiento prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa afrontando una tarea más desafiante y significativa (Dweck y Leggett, 1988). Mientras que las metas de aprendizaje llevan a adoptar un patrón de dominio, las metas de rendimiento conllevan un mayor riesgo de mostrar un patrón denominado de indefensión (Elliott y Dweck, 1988). Lleva a los estudiantes a intentar defenderse ante

ellos mismo y ante los demás, de las dudas sobre su capacidad, evitando tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque eso conlleve reducir posibilidades de incrementar conocimientos y competencias; 3) Las *metas orientadas a la valoración social* están encaminadas a conseguir buenos resultados para reforzar la imagen social. Ante los malos resultados se frustran; y 4) La *falta de metas* (metas orientadas a la *recompensa*). Hay estudiantes sin metas académica, que lo que buscan es evitar la tarea. Suelen ser estudiantes condicionados por fracasos generalizados que se mueven exclusivamente por la recompensa.

Estudio e hipótesis de trabajo

Actualmente numerosas investigaciones vienen destacando el papel que tiene la motivación intrínseca en el aprendizaje académico en general y en el aprendizaje de segundas lenguas en particular, dado el esfuerzo, constancia y competencias autopercebidas que requiere un ajuste y desarrollo óptimo del proceso de enseñanza/aprendizaje de las mismas. Precisamente en este trabajo se analiza la importancia de los factores motivacionales intrínsecos como determinantes del rendimiento académico en la asignatura de Inglés. Por todo lo anterior, el objetivo general del presente trabajo ha sido analizar las relaciones existentes entre las variables “motivación

Tabla 1. Tipos de metas

METAS ACADÉMICAS	Metas de aprendizaje	
	Metas orientadas al yo	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) dirigida hacia la adquisición de competencia. Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) intrínsecas. Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de control personal.
	Metas orientadas a la valoración social	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia el engrandecimiento del ‘yo’. Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la defensa del ‘yo’.
	Metas orientadas a la recompensa	Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición-aceptación y valoración social.
		Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de recompensas. Expresan la motivación (esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas) hacia la adquisición de un futuro de trabajo.

académica del alumnado” y “rendimiento académico”. Concretamente se plantea que aquellos alumnos/as con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura. Se hipotetiza que aquellos alumnos/as con mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la lengua inglesa obtendrán mejores calificaciones en dicha asignatura. Es decir, que aquellos estudiantes que tengan las llamadas metas orientadas al yo o las metas orientadas al aprendizaje, que suponen una satisfacción por el dominio en la tarea, y la realización de la tarea con mayores niveles de eficacia, interés, afecto positivo, persistencia, mayor uso de estrategias de aprendizaje y buena actuación, obtendrán un mayor rendimiento académico (entendido como mejores resultados) en la asignatura de Inglés.

Método

Participantes

Para la realización de este trabajo hemos considerado como muestra a 542 estudiantes de ESO-Educación Secundaria Obligatoria- (3º y 4º de ESO) de tres institutos de Málaga capital. Concretamente se han pasado el cuestionario y evaluado el rendimiento a dos grupos distintos (nivel sociocultural medio-alto y medio-bajo) con el objetivo de que sea lo más representativo posible. Puede destacarse que la composición de la muestra está equilibrada según el sexo: 307 chicas (56,64%) y 235 chicos (43,35%) y que la mayoría de los participantes tienen edades comprendidas entre los 14 y 16 años.

Variables e instrumentos empleados

Existen diferentes pruebas para evaluar la variable metas de aprendizaje, para esta investigación hemos utilizado el *Cuestionario de evaluación de metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria* (CEMA-2) de Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, García y Roces (1997),

donde se identifican este tipo de metas (como puede observarse en la tabla 1 presentada anteriormente): metas de aprendizaje, metas orientadas a la recompensa, las metas orientadas al yo y las metas orientadas a la valoración social. Estos autores indican que es necesario distinguir la naturaleza de las recompensas que movilizan al sujeto, de manera que la categoría ‘metas de rendimiento’ debemos considerarla en dos dimensiones separadas: metas de rendimiento relacionadas con la valoración social (por ejemplo, ‘yo estudio porque quiero ser valorado por mis padres y profesores’) y metas de rendimiento relacionadas con la obtención de recompensas tangibles (por ejemplo, ‘yo estudio porque quiero tener un buen trabajo en el futuro’). El cuestionario utilizado consta de 42 ítems con formato de respuesta tipo “Likert” donde los alumnos evalúan en una escala de 0 a 5 (siendo 1= Nunca y 5= Siempre) el motivo por el que se esfuerzan en sus estudios, es decir, de aquí extraeremos el tipo de motivación que les lleva a realizar sus tareas en la asignatura de inglés. Un ejemplo de ítem del cuestionario para evaluar la llamada meta de implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control sería: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente”; como ejemplo de ítem de metas de implicación en el estudio para una defensa del yo –metas de evitación del rendimiento- puede señalarse: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí”; un ejemplo de metas de implicación en el estudio por el interés en las materias sería: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy interesante lo que estudio”; un ejemplo de ítem sobre las metas de evitación del trabajo para una defensa del yo sería: “Evito trabajar en clase si veo que seré el que peor lo haga”; ejemplo de ítem de metas de implicación en el estudio para una búsqueda de engrandecimiento del yo –metas de aproximación al rendimiento-: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque quiero tener uno de los mejores expedientes de mi promoción”; ejemplo de ítem de metas de implicación en el estudio para la adquisición de la valora-

ción social: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo que las personas que más me importan se sientan orgullosas de mí”; ejemplo de ítem de metas de implicación en el estudio por el deseo de obtener un futuro trabajo digno: “Yo me esfuerzo en mis estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro”; ejemplo de ítem de metas de implicación en el estudio para evitar castigos: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque deseo evitar los castigos que recibiría si no obtengo buenos resultados”. Este instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas; oscilando los índices de fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) para cada uno de los factores/estrategias evaluadas en la presente muestra entre 0.75 y 0.82.

Para medir el rendimiento académico se consideraron las calificaciones académicas en la asignatura de Lengua Extranjera inglesa en los estudiantes de Educación Secundaria. La escala de medida del rendimiento fue de 1 a 10 (rendimiento medio en dicha asignatura reflejado oficialmente en actas). En nuestra investigación se analizaron dichas variables comparándose entre: Calificaciones académicas/notas medias en Inglés entre 0 y menores de 5; Calificaciones académicas/notas medias en Inglés entre 5 y 7; y Calificaciones académicas/notas medias en Inglés entre 7 y 10.

Por tanto, se utilizaron, por un lado, los cuestionarios como instrumentos para medir la motivación, y, por otro lado, se consideraron las notas/calificaciones académicas que han obtenido el alumnado en la asignatura de inglés para medir el rendimiento académico. Por tanto, las dos variables que sometemos a evaluación son las variables motivación y *rendimiento académico*.

Procedimiento

Se contactó con los distintos centros de Educación Secundaria informándoles por escrito de los objetivos del proyecto, al mismo tiempo que se solicitó a los padres su autorización y conformidad en la investigación, proporcionándoles las corres-

pondientes instrucciones y notas informativas. La aplicación fue desarrollada por dos investigadores entrenados tanto para explicar los objetivos al profesorado como para dar las instrucciones adecuadas al alumnado. Los cuestionarios se pasaron de forma colectiva en las distintas clases de Educación Secundaria.

Antes de pasar el cuestionario, se ha informado al alumnado que participó en la investigación de que los datos que faciliten serán confidenciales, que solo les pedimos sus nombres en aras a comparar el resultado del cuestionario con su expediente académico. Además se les dejó todo el tiempo que cada chico/a necesitase para cumplimentar el cuestionario.

Análisis de datos

La codificación y análisis de datos se hizo con el paquete estadístico SPSS 15.0. Además de realizar análisis descriptivos reflejándose porcentajes, medias y desviaciones típicas, se realizó la prueba T de Student para muestras independientes para ver si existen diferencias estadísticamente significativas en las metas en función del rendimiento académico.

Resultados

Se ha realizado una media de dichas puntuaciones obtenidas en la variable metas académicas por los 542 estudiantes de Educación Secundaria que componen la muestra, como se puede observar a continuación en la tabla 2.

La muestra estudiada tiene un perfil caracterizado por el predominio de metas de aprendizaje así como metas de recompensa (véase Tabla 2). Esto quiere decir que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria que forman parte de la muestra estudian Inglés bien porque les gusta la materia en sí misma, intentando conseguir mayor competencia, es decir, están motivados intrínsecamente; o bien estudian

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de la muestra en la variable metas

MEDIA DE LA MUESTRA**METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE**

1. Adquisición de competencia y control.	3.59 (.93)
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	2.33 (1.07)

METAS ORIENTADAS AL YO

3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	2.93 (1.12)
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	2.32 (1.09)
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2.66 (.37)

METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL

6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	2.47 (1.21)
--	-------------

METAS DE LOGRO O RECOMPENSA

7. Obtención de un trabajo futuro digno.	4.52 (.41)
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	2.53 (1.46)

inglés motivados hacia la adquisición de un futuro trabajo, lo cual serían metas orientadas a la recompensa, más bien extrínsecas. Es decir el alumnado estudiaría y trabajararía no solo porque le interesa la materia en sí misma (motivación intrínseca) y por la satisfacción que ésta le reporta, sino por la recompensa que obtengan de fuera (un buen puesto de trabajo).

Evaluación de los componentes motivacionales (metas) y rendimiento académico

Como el presente estudio analiza la correlación existente entre la motivación de los alumnos y alumnas de los centros de Educación Secundaria participantes y el rendimiento de éstos, la primera (motivación) la hemos estudiado con los cuestionarios seña-

Tabla 3. Medias en las metas de aprendizaje en función de la calificación (de 0-10) obtenida en lengua extranjera inglesa

COMPARATIVO NOTAS-METAS (Rendimiento-Motivación)**METAS ACADÉMICAS**

METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE	CALIFICACIÓN OBTENIDA		
	Menor a 5 Media	Entre 5 y 7 Media	Entre 7 y 10 Media
1. Adquisición de competencia y control.	2.72	3.22	4.68
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	1.40	1.66	3.62

METAS ORIENTADAS AL YO

3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	1.82	2.54	4.24
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	3.55	2.13	1.18
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2.33	2.56	3.05

METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL

6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	3.85	2.25	1.22
--	------	------	------

METAS DE LOGRO O RECOMPENSA

7. Obtención de un trabajo futuro digno.	4.81	3.78	4.64
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	4.23	2.14	1.04

lado con anterioridad y la segunda a través de las notas/calificaciones académicas de los alumnos y alumnas en la asignatura de inglés. Las notas las hemos clasificado en tres grupos en aras a realizar la

comparación motivación-rendimiento, estos tres grupos serían: [0 a 5], [5 a 7] y [7 a 10]. Se ha realizado la media para cada grupo obteniéndose los resultados que ilustra las tablas 3, 4, 5 y 6.

Tabla 4. Diferencia de medias en la variable motivación (metas de aprendizaje) en función del rendimiento (notas/calificaciones menores a 5)

METAS	gl= 540		
	Medias menores a 5* (DT)	Medias entre 5 y 7** (DT)	t
Metas orientadas al aprendizaje			
1. Adquisición de competencia y control.	2.72 (.91)	3.22 (.72)	-3.56*
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	1.40 (.19)	1.66 (.23)	-2.55**
Metas orientadas al yo			
3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	1.82 (.81)	2.54 (.80)	-13.56*
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	3.55 (.85)	2.13 (.82)	19.37*
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2.33 (.48)	2.56 (.19)	-4.04*
Metas orientadas a la valoración social			
6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	3.85 (.63)	2.25 (.69)	21.58*
Metas de logro o recompensa			
7. Obtención de un futuro trabajo digno	4.81 (.67)	3.78 (.70)	17.97*
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	4.23 (.52)	2.14 (.41)	20.4*

Significación estadística. *p < .01; **p < .05; DT = Desviación Típica.

Tabla 5. Diferencia de medias en la variable motivación (metas de aprendizaje) en función del rendimiento (notas/calificaciones entre 5 y 7)

METAS	Calificaciones	Calificaciones	gl= 540
	Notas Medias menores a 5* (DT)	Notas Medias entre 7 y 10** (DT)	
Metas orientadas al aprendizaje			
1. Adquisición de competencia y control.	2.72 (.91)	4.68 (.81)	-17.80*
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	1.40 (.19)	3.62 (.44)	-26.66*
Metas orientadas al yo			
3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	1.82 (.81)	4.24 (.91)	-29.46*
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	3.55 (.85)	1.18 (.89)	31.61*
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2.33 (.48)	3.05 (.61)	-8.60*
Metas orientadas a la valoración social			
6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	3.85 (.63)	1.22 (.71)	34.42*
Metas de logro o recompensa			
7. Obtención de un futuro trabajo digno	4.81 (.67)	4.64 (.78)	4.84*
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	4.23 (.52)	1.04 (.53)	36.48*

Significación estadística. *p < .01; **p < .05

Tabla 6. Diferencia de medias en la variable motivación (metas de aprendizaje) en función del rendimiento (notas/calificaciones entre 7 y 10)

METAS	Calificaciones	Calificaciones	gl= 540
	Medias entre 5 y 7* (DT)	Medias entre 7 y 10** (DT)	t
Metas orientadas al aprendizaje			
1. Adquisición de competencia y control.	3.22 (.72)	4.68 (.81)	-13.59*
2. Interés de la materia (motivación intrínseca).	1.66 (.23)	3.62 (.44)	-17.81*
Metas orientadas al yo			
3. Defensa del yo por implicación personal (promueve la motivación).	2.54 (.80)	4.24 (.91)	-15.64*
4. Defensa del yo por falta de implicación (inhibición motivacional).	2.13 (.82)	1.18 (.89)	10.76*
5. Engrandecimiento del yo (por implicación).	2.56 (.19)	3.05 (.61)	-8.00*
Metas orientadas a la valoración social			
6. Adquisición de valoración social bien por obtención de aprobación bien por evitación del rechazo (implicación).	2.25 (.69)	1.22 (.71)	10.24*
Metas de logro o recompensa			
7. Obtención de un futuro trabajo digno	3.78 (.70)	4.64 (.78)	-13.71*
8. Evitación de castigos (o por pérdida de privilegios).	2.14 (.41)	1.04 (.53)	10.63*

Significación estadística. * $p < .01$; ** $p < .05$

Por lo que respecta a la comparación de las variables motivación y rendimiento, el estudio revela que conforme aumenta el rendimiento académico, las metas orientadas al aprendizaje también aumentan, es decir, que aquellos alumnos que obtienen un mejor rendimiento (una nota/calificación más elevada en la asignatura de inglés), están motivados intrínsecamente (es decir, tienen metas de aprendizaje, que expresan la motivación, esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas, dirigida hacia la adquisición de competencia). Es decir, los alumnos con mayores puntuaciones en la asignatura de inglés buscan el aprendizaje significativo y ante el fracaso reformulan sus estrategias. Los resultados demuestran que el alumnado con motivación hacia el aprendizaje y hacia la consecución de resultados presenta unos valores significativamente más altos en lo que al rendimiento académico se refiere. Por otro lado, el alumnado como miedo al fracaso o metas orientadas a la valoración social por evitación del rechazo muestra valores significativamente más bajos en rendimiento académico en comparación con el resto del alumnado. Asimismo, los alumnos que tienen un menor rendimiento académico (notas más bajas en

inglés) obtienen mayores puntuaciones en las metas orientadas a la evitación de castigos. Es decir, estarían motivados extrínsecamente, por lo que la realización de las actividades se hacen para conseguir un resultado separable de la actividad en sí misma (como es evitar el reproche de los padres, por ejemplo). También podemos observar como en las metas orientadas al yo, las que se basan en la defensa del yo por implicación personal, que promueven la motivación, tienen puntuaciones más altas mientras más alto es el rendimiento académico. Mientras que, por el contrario, las que se caracterizan por inhibición motivacional tienen puntuaciones más elevadas cuando el rendimiento disminuye. En lo relativo a las metas orientadas a la valoración social, tienen mayores puntuaciones cuanto menor es el rendimiento académico. Esto es, que los estudiantes con las notas más bajas tienen un tipo de motivación más relacionada con la adquisición de valoración social bien por obtención de la aprobación y aceptación de los demás, o bien por la evitación del rechazo. Es decir, sus metas estarían encaminadas a conseguir buenos resultados para reforzar la imagen social, ante los malos resultados se frustran (lo cual sería un

tipo de motivación extrínseca). De igual manera, sensu contrario, los alumnos con notas más altas no se mueven tanto por este tipo de metas orientadas a conseguir la aprobación de los demás, sino que como hemos expresado anteriormente, su motivación parte de dentro, por el aprendizaje en sí mismo.

Discusión

Las metas de aprendizaje pueden predecir la conducta y regular el comportamiento, siendo relevante para analizar las relaciones entre motivación, aprendizaje y rendimiento académico. De hecho, investigaciones recientes (González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle, 2002; Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2008) señalan la importancia de considerar con vistas a la adecuada integración socioemocional y escolar del alumnado de Educación Secundaria una evaluación de las múltiples metas existentes tanto sociales como académicas. Puede destacarse, en términos generales que la muestra estudiada tiene un perfil caracterizado por el predominio de metas de aprendizaje así como metas de recompensa; por lo que los alumnos y alumnas de Educación Secundaria participantes en este investigación estudian Inglés bien porque les gusta la materia en sí misma, intentando conseguir mayor competencia, es decir, están motivados intrínsecamente; o bien estudian inglés motivados hacia la adquisición de un futuro trabajo, lo cual serían metas orientadas a la recompensa, más bien extrínsecas.

En lo referido a las metas de recompensa, hay una clara diferencia en cuanto a los resultados obtenidos dentro de esta categoría de metas, ya que cuando la motivación se basa en la evitación de castigos o la pérdida de privilegios (motivación extrínseca), los alumnos/as tienen puntuaciones más bajas en sus notas (un rendimiento menor), lo cual confirmaría también nuestra hipótesis in sensu contrario (a mayor motivación extrínseca menor rendimiento académico). Estos resultados son congruentes con los que encuentran Valle et al. (2008) que sugieren

que las metas de evitación son más desadaptativas que las metas de aprendizaje y de rendimiento. Sin embargo, dentro de esta misma categoría, el estudio refleja como la subcategoría motivación para obtención de un futuro trabajo digno la tienen aquellos alumnos/as tanto con malas como con buenas y regulares notas. Ello muestra que la motivación entendida como esfuerzo y persistencia ante las tareas académicas hacia la adquisición de un futuro trabajo es igualmente importante en toda la muestra estudiada, ya que todos los alumnos y alumnas participantes en este estudio atribuyen una puntuación elevada a los ítems que la reflejan.

Como conclusión, podemos decir que resulta probada la relación entre metas y resultados académicos, existiendo una asociación entre metas de aprendizaje (motivación intrínseca) y un mayor rendimiento. Es decir, puede decirse que las metas de aprendizaje se asocian con un mayor empleo de estrategias de procesamiento o aprendizaje más cualificadas, que favorecen la comprensión del material a aprender. En este sentido, estudios consolidados (Valle et al., 2009) han encontrado que el enfoque de aprendizaje profundo se relaciona con la implicación del estudiante e interés intrínseco hacia el aprendizaje, en aquellos estudiantes que atribuyen los resultados a causas internas, tanto el esfuerzo como la capacidad. Queda claro la importancia de que el alumno tenga metas de aprendizaje, pero también hay que mencionar que las metas de rendimiento no tienen que ser necesariamente desadaptativas pues pueden coexistir junta a metas de aprendizaje, con lo que el estudiante puede lograr un buen rendimiento, según encuentran autores como Elliott y Dweck (1988). Concretamente, en esta línea, Valle et al. (2009) encuentran que los estudiantes de secundaria que presentan una motivación extrínseca, siendo motivados por el reconocimiento de los demás, pueden responsabilizarse de sus éxitos y fracasos, y pueden además mostrar metas de aprendizaje. Puede suponerse que la utilización combinada de los dos tipos de metas tenga un efecto potenciador y multiplicativo sobre el rendimiento. Todos los recursos motivacionales del profesor pueden ser útiles.

Considerando además que el hecho de que el estudiante sea motivado extrínsecamente no lo excluye de desarrollar sentimientos de control personal y competencia, ni de mostrar rendimientos positivos. Pero lo que sí ha demostrado nuestro estudio es la importancia de la motivación intrínseca (metas de aprendizaje) en la obtención de buenas notas, ya que ha quedado reflejado cómo las mejores puntuaciones académicas se corresponden con este tipo de metas.

Estos resultados pueden ser tenidos en cuenta en una educación dirigida a la mejora de la convivencia social y atención a la diversidad motivacional, dado que el alumnado no solo es diferente en lo que a conocimientos, competencias y actitudes se refiere

sino también a nivel motivacional. En este sentido, existen también diversos caminos, sin lugar a dudas, para alcanzar el aprendizaje y éxito académico.

Para terminar cabe enfatizar que ha quedado demostrado en este estudio el papel relevante que juegan las metas académicas (metas de aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas orientadas a la recompensa) para predecir la conducta en el ámbito escolar lo que tiene implicaciones directas para la evaluación e intervención psicoeducativa en el área de la evaluación/intervención de los componentes motivacionales y rendimiento académico en Educación Secundaria Obligatoria.

Extended Summary

This article analyses the relationships between learning, motivation and academic performance in Students of English as a foreign language. Recently, numerous investigations have highlighted the role of intrinsic motivation in academic learning in general and in the learning of second languages in particular, given the effort, perseverance and competition required for a good adjustment and optimal development of the teaching/learning process. For this reason, the types of goals that dominate in this sample have been evaluated and show that those Middle School Students with higher intrinsic motivation towards learning English will have better grades in the subject.

The participants were 542 Middle School Students (from 3rd and 4th year) from three high schools in Malaga capital, of medium-high and medium-low sociocultural level. 235 (43,35%) were boys and 307 girls (56,64%), ranging from 14 to 16 years old.

This research used as a tool a questionnaire evaluating academic goals in students of secondary education (CEMA-2) by Nuñez González-Pienda, González-Pumariega, García and Roces (1997). This identifies four kinds of goals: learning goals, and reward-oriented goals ego-oriented targets and goals aimed at social valuation. The questionnaire used is adequate in psychometric properties and

consists of 42 items with “likert”-type responses where the students evaluated on a scale from 0 to 5 (0 = never and 5 = always) their reasons for making an effort in their studies. In this way, we extract the kind of motivation that leads them to perform their tasks in English class. To measure academic performance, the grades achieved in the subject of English as a foreign language in secondary education students were considered. The scale of measurement of the performance was from 1 to 10, distinguishing between: average marks in English of between 0 and 5; average marks in English of between 5 and 7; and an average in English of between 7 and 10. Therefore on the one hand, the questionnaires were used as a tool to measure motivation, and, on the other hand, the grades obtained by students of English were considered in order to measure academic performance. The two variables that we submit for assessment are therefore the variables motivation and academic performance.

With regard to the procedure, contact was made with the various centres of secondary education informing them in writing of the objectives of the project. At the same time, authorization was requested from parents for the research, by providing them with the relevant instructions and briefing notes. The application was developed by two researchers trained both to explain the objectives to the teaching

staff as well as giving the appropriate instructions to the students. The questionnaires were completed collectively in the different classes of secondary education. Also, before moving on the questionnaire, students who participated in the research were informed that data provided would be confidential, that their names are only asked in order to compare the results of the questionnaire with their academic record.

The statistics package SPSS was used for the coding and data analysis. In addition to descriptive analysis reflecting percentages, averages and standard deviations, Student's T test was used for independent samples to see if there are any statistically significant differences in goals according to academic achievement in English.

The results show that there is a correlation between goals and academic performance, specifically an association between learning (intrinsic motivation) and increased academic performance goals. The sample studied has a profile characterized by the predominance of learning goals and targets of reward. This means that students of secondary education as part of the sample study English well because they like the subject itself, trying to get more competition, i.e., they are motivated intrinsically; either they study English motivated towards the acquisition of a future work, which would be oriented to the reward, rather than extrinsic goals. The students studied and worked not only because they are interested in the subject itself (intrinsic motivation) and by the fact that it gives them, but by the reward obtained (for example, a good job).

With regard to the comparison of the varying motivation and performance, the study shows that students with higher scores in the course of English looking for meaningful learning and in light of the failure reformulating their strategies. Also, students who have a lower academic performance (lower marks in English) they get higher scores in the goals aimed at avoidance of punishment. In other words, their motivation isn't intrinsic, the activities are made to achieve a separable result of the activity itself (as it is to avoid the reproach of the parents, for

example). We also see in the goals aimed at the self, which are based on the defence of personal self-involvement, which promotes motivation, can have higher scores and higher academic performance. On the other hand, those characterized by motivational inhibition have higher scores when performance decreases. As regards the goals aimed at the social valuation, those who have higher scores show lower academic performance. That is, students with lower marks have one type of motivation more related to the acquisition of social valuation and obtaining the approval and acceptance of others, or the avoidance of the rejection. Their goals would be to achieve good results to reinforce their social image, and when faced with bad results, they become frustrated (which would be a type of extrinsic motivation). Similarly, in the opposite sense, students with higher scores are not moved by this kind of goals targeted to get the approval of others, but rather, as we have stated previously, their motivation comes from within, from the learning itself.

We can note that learning goals can predict and regulate behavior, and it is relevant, as is done in this article, to analyze the relationships between motivation, learning and academic performance. In fact, recent research (Gonzalez-Pienda, Gonzalez-Cabanach, Nuñez and Valley, 2002); (Valley, Nuñez, Cabanach, Rodriguez, González-Pienda and Rosario, 2008) points out the importance of considering an assessment of the many existing social and academic goals, with a view to the proper socioemotional and school integration of secondary education students. It can be noted, in general terms, that the sample studied has a profile characterized by the predominance of learning goals and targets of reward; the students of education secondary who participated in this research study English well because they like the subject itself, trying to compete, i.e., are motivated intrinsically; or they study English motivated towards the acquisition of future work, which would be oriented to the reward, extrinsic goals.

In conclusion, we can say that with regard to the relationship between goals and academic perform-

ance, an association is proven between learning (intrinsic motivation) goals and increased performance. That is, we can say that the learning goals are associated with an increased use of more qualified strategies of processing or learning, that promote the understanding of the material to learn. In this sense, it supports studies (Valle et al., 2009) which have found that the deep learning approach is related to the involvement of the student and intrinsic interest to learning in students that attribute results to internal causes, both effort and capacity. The importance of providing the student with learning goals is clear, but we must also mention that performance goals do not necessarily mean maladjustment because different learning goals can exist together, so the student can achieve good performance, as shown by authors such as Elliott and Dweck (1988). Specifically, in this sense, Valle et al. (2009) found that high school students who have extrinsic motivation, being motivated by the recognition of others, can take responsibility for their successes and failures, and can also show learning goals. It can be assumed that the combination of the two types of goals could have an enhancing and multiplicative effect on performance. All motivational teacher resources can be useful if we consider that the fact that if the student is motivated extrinsically, this does not exclude the possibility of developing feelings of personal control and competition, or showing positive rates of return. This study demonstrates the importance of intrinsic motivation (learning goals) in getting good marks that reflected how the best academic scores correspond to this type of goals.

These results can be taken into account in an education directed to the improvement of social coexistence and attention to motivational diversity, given that the students not only are different as far as knowledge, skills and attitudes are concerned, but also on the motivational level. In this sense, they can also take various roads, no doubt, to achieve learning and academic success.

Finally, it is worth emphasizing that the relevant role of the academic goals (learning goals, and goals aimed at the self, the social valuation-oriented goals

and reward-oriented goals) to predict behavior in schools has been demonstrated in this study. This has direct implications for psychoeducational assessment and intervention in assessment/intervention of the motivational components and academic performance in Middle School Students.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Elliott, E. S. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- González-Pienda, J. A.; González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review, 41*, 359-376.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2009). Per-

files 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., Cabanach, R. G., Rodríguez,

S., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 111-122.

Manuscrito recibido: 23/04/2011

Revisión recibida: 01/06/2011

Manuscrito aceptado: 05/06/2011