

Análisis de la Motivación en Educación Primaria

Analysis of motivation in the primary education

Mónica Cuesta-Arquelladas¹ & Patricia Ayllón-Salas^{2*} 

¹Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada, ²Department of Developmental and Educational Psychology, University of Granada, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada, Spain.

Resumen

La motivación es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, uno de los problemas más frecuentes en las aulas de Educación Primaria, con los que suelen toparse los docentes a la hora de impartir su docencia, es la ausencia de interés que presenta el alumnado por los contenidos escolares impartidos. En este sentido, el objetivo de este trabajo de investigación conocer los motivos y metas que generan que el alumnado se implique o no en su aprendizaje en una muestra de alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria. Para ello, se utilizó como instrumento el Cuestionario de Metas de Académicas, siendo administrado grupalmente por las diferentes aulas-clase a las que pertenecían los participantes. Los resultados obtenidos revelan que las metas que establecen principalmente los participantes son metas de recompensa, por lo que con las implicaciones que ello conlleva para el aprendizaje, se recomienda diseñar e implementar ciertas medidas de intervención que permitan mejorar las tendencias motivacionales del alumnado en el aula. En este sentido, es necesario ayudar al alumnado a establecerse metas específicas, a corto plazo, alcanzables y relativamente desafiantes, y aportar retroalimentación para informar sobre el progreso del alumnado hacia la consecución de sus metas.

Palabras clave: motivación, metas académicas, metas de aprendizaje, metas de valoración social, Educación Primaria

* La correspondencia relativa a este artículo debe dirigirse a Patricia Ayllón-Salas, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada, España. Tel. +34 958242095. Fax +34 958248975. Correo electrónico: patriay@ugr.es

Abstract

Motivation is one of the most important aspects to consider in the teaching-learning process. However, one of the most common problems in primary school classrooms, which teachers usually encounter when teaching, is the lack of interest shown by students in the school content being taught. In this sense, the aim of this research is to know the reasons and objectives that cause students to engage or not to engage in their learning in a sample of students in the second cycle of primary education. For this purpose, the Academic Goals Questionnaire was used as an instrument, which was administered as a group by the different classrooms to which the participants belonged. The results obtained show that the goals set by the participants are mainly reward goals, so that it is recommended to design and implement certain intervention measures to improve the motivational tendencies of the students in the classroom, given the implications this has for learning. In this regard, it is necessary to help students set specific, short-term, achievable and relatively challenging goals, and to provide feedback to inform students' progress toward achieving their goals.

Keywords: motivation, academic goals, learning goals, social valuation goals, Primary Education

INTRODUCCIÓN

La motivación es uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, “un estado interno de la persona que inicia, dirige y mantiene la conducta hacia la consecución de algún objetivo” (Woolfolk, 2014, p. 376), algo así como el motor del aprendizaje (Ospina, 2006). De hecho, la motivación se ha abordado como uno de los factores más importantes a la hora de explicar ciertos desajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo objeto de múltiples trabajos de investigación, ante el aumento del fracaso escolar en las últimas décadas (Carranza y Apaza, 2015). La motivación no es un factor observable, es un proceso que permite explicar el inicio, trayectoria, intensidad y perseverancia que presenta una encaminada hacia la consecución de una determinada meta, que asimismo está condicionado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y las tareas a las que se encuentra enfrentados día a día (García et al., 1998). Schunk (1997) establece que:

La motivación hace referencia a un proceso dirigido a fomentar y sostener conductas orientadas a metas. Esta no se observa directamente, sino que se infiere de los indicios conductuales de la gente: expresiones verbales, elección de tareas, esfuerzo invertido y dedicación. La motivación es un concepto explicativo que se utiliza para entender el comportamiento (p. 284).

Por su parte, Reeve (2003) define a la motivación como:

La motivación es el proceso por el cual la necesidad insatisfecha de una persona genera energía y dirección hacia ciertos objetivos cuyo logro se supone habrá de satisfacer

dicha necesidad. Los estados emocionales están, por consiguiente, en continuo flujo, en un estado de crecimiento y declive perpetuo (p. 5).

En esta línea, uno de los problemas más frecuentes en las aulas de Educación Primaria, con los que suelen toparse los docentes a la hora de impartir su docencia, es la ausencia de interés que presenta el alumnado por los contenidos escolares impartidos. Esta falta de interés suele conllevar que el alumnado no se esfuerce o muestre el más mínimo interés por intentar adquirir y comprender dichos contenidos. Este problema se puede interpretar de diversas maneras; más concretamente desde dos puntos de vista (García et al., 1998): (a) las condiciones familiares y sociales, ya que son muchos los docentes que creen que ésta es una de las principales causas de desmotivación del alumnado, es decir, el contexto en el que el alumnado se desenvuelve día a día. Este tipo de alumnado no valorará el esfuerzo que conllevará, y por consiguiente no valorará la adquisición de las capacidades y competencias impartidas; y (b) la falta de interés desde una perspectiva totalmente distinta, es decir, docentes que no intenta culpar a las condicionantes que influyen en la motivación, sino que se interesan en aquello que pueden hacer para que el alumnado se interese por el aprendizaje de esos contenidos. Ambas posturas, se pueden considerar correctas, ya que no se debe negar que las condiciones ambientales del alumnado pueden influir de manera significativa en la motivación que presenta, pero también a su vez, la actividad del docente, en un contexto escolar, definido y controlado, influirá más significativamente en la manera en la que el alumnado se enfrentará a ciertas tareas en clase (García et al., 1998).

Pero, ¿cuál es la razón por la que el alumnado se esfuerza o no a la hora de enfrentarse a realizar sus tareas escolares? Principalmente, las metas que persigan, que suelen ser muy heterogéneas (García et al., 1998), si bien son de vital importancia para poder mejorar la motivación del alumnado (Alonso, 2005). En este sentido, una parte del alumnado buscará aprender y adquirir nuevas competencias, mientras que otra parte se verá influenciado en gran medida por metas orientadas principalmente hacia yo mismo, para de esta manera poder reafirmarse o defenderse, y el comportamiento del resto de alumnado se orientará hacia el rendimiento, lo que otorga a las actividades escolares un peso importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues contribuirán en gran medida a la consecución de un número determinado de metas (García et al., 1998). Estas metas quedarán reflejadas de algún modo u otro en el alumnado, de manera heterogénea, y afectarán en la manera en la que cada uno de los alumnos que forman el aula afronten su trabajo (Valle, González, Barca, y Núñez, 1997), aunque también se deberá tener en cuenta que dichas metas pueden presentar a su vez efectos negativos sobre el esfuerzo que estos presenten en sus tareas o aprendizaje (Alonso, 2005). Por tanto, el predominio de una meta sobre otras puede condicionar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello es de vital importancia que los docentes sean conscientes de dicha situación y que sepan valorar que es aquello que motiva al alumnado a la hora de enfrentarse a una tarea escolar, realizando

aquellos cambios o adaptaciones necesarias para que de esta manera dicha tarea se efectúe de manera adecuada (García et al., 1998).

Este trabajo de investigación se centra en las características personales del alumnado, pues gran parte de los modelos explicativos del aprendizaje escolar incluyen entre los factores que intervienen en él tanto aspectos de carácter cognitivo como afectivo-motivacionales, concretamente en el establecimiento de metas en el aula de Educación Primaria (García et al., 1998). Las metas se encuentran integradas por determinadas creencias, atribuciones y sentimientos que condicionaran la conducta, determinando en mayor o menor medida las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales que presente el alumnado (García et al., 1998). Por tanto, se puede definir como aquellos objetivos o propósitos que se plantean a lo largo de la trayectoria académica y que dependiendo de la complejidad que presente dicha meta, podrá durar un determinado tiempo, que dependerá a su vez de cada alumnado. Esto significa que se pueden encontrar diferentes tipos de metas, influenciadas por ciertos procesos o condiciones que afectarán de una manera u otra al alumnado (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González, 2006). El alumnado con un modelo motivacional adaptativo perseguirá metas de aprendizaje, dirigidas a mejorar su competencia, y lo harán a través de la ejecución de tareas de enseñanza-aprendizaje, mientras que el alumnado con un modelo desadaptativo se orientará en mayor medida a metas de rendimiento, lo que le llevará a fijarse únicamente en el resultado final, obviando el proceso que les ha llevado a éste (García et al., 1998).

En este sentido, se puede diferenciar varios tipos de alumnado (García et al., 1998; Núñez et al., 1998): (a) el alumnado que establece metas de aprendizaje centrará toda su atención en encontrar estrategias que le ayuden a resolver las tareas escolares, concebidas como un desafío que les permitirá comprender el contenido, y si no obtiene el resultado que esperaba, busca soluciones o planteamientos alternativos que le puedan ayudar en la trayectoria del proceso de aprendizaje, lo que le ayudará ver cuáles han sido sus errores, corregirlos y aprender de ellos; (b) el alumnado que establece metas de rendimiento se centrará en buscar estrategias que le permitan obtener un resultado gratificante para sí mismo, sin que éstas requieran demasiado esfuerzo, obviando por tanto aquellas estrategias que le ayudarían adquirir un aprendizaje más significativo, el tipo de alumnado más frecuente (p.e., estudiantes que se centran en qué es lo más importante, qué es lo que puede caer en el examen del temario, más que en el mero hecho de aprender y adquirir ciertas competencias o estrategias significativas), que percibe la tarea como una obligación o problema, o en ciertos casos, también dado actualmente, como la obtención de una buena nota que les conllevará a ganar algún tipo de recompensa gratificante; (c) el alumnado que establece metas orientadas al yo, que abordan las tareas escolares planteándose si serán capaces o no de realizarlas correctamente, y que suele reaccionar de forma diferente si perciben que serán capaces de realizar las tareas con éxito (i.e., se emplearán al máximo en

la realización de las mismas, tomando las medidas necesarias para obtener éxito) o fracasar (i.e., utilizará estrategias de evitación o de defensa del yo); y (d) el alumnado que considera las tareas escolares como irrelevantes o sin importancia, que tienden a evitar la realización de las mismas, un tipo de alumnado que está acostumbrado a fracasar de manera habitual, no creen que puedan realizarlo bien y no ponen el mínimo interés.

A pesar de ello, las metas que establece el alumnado se suelen abordar bidimensionalmente, metas de aprendizaje y de rendimiento, uno de los principales motivos que explica el comportamiento del alumnado hacia las actividades y trabajos impartidos en el aula, es decir, que el alumnado presente el deseo de aprender, desarrollar o simplemente mejorar sus capacidades, haciendo todo lo posible para así poder abordar las tareas de manera exitosa (metas de aprendizaje o de dominio), frente a demostrar la capacidad o mantener la imagen personal, buscando de manera contigua las valoraciones positivas de sus compañeros (metas de rendimiento) (Valle et al., 2006). En otras palabras, se puede diferenciar entre estudiantes que mantienen metas de aprendizaje para aumentar su capacidad y estudiantes que optan por metas de rendimiento para así poder demostrar su capacidad (Elliot, 1999).

Un elevado tanto por ciento de los estudios sobre metas académicas muestra que el alumnado que establece metas relacionadas con el aprendizaje o dominio suele obtener mejores resultados de aprendizaje (Valle et al., 2006), que hay una relación positiva entre el logro de ciertas metas de aprendizaje y el uso de determinadas estrategias cognitivas, e incluso de autorregulación, en alumnado de Educación Primaria (Middleton y Midgley, 1997), y una correlación positiva entre las metas de rendimiento y el compromiso del alumnado con su aprendizaje (Brophy, 1998). Asimismo, también se dispone de diversos estudios que demuestran que el establecimiento de metas de rendimiento se asocia al uso de estrategias de aprendizaje, pero también es cierto que se dispone de trabajos que no han podido demostrar de manera clara qué relación hay entre la adopción de metas de rendimiento y el uso de ciertas estrategias cognitivas y de autorregulación (Valle et al., 2006).

En este sentido, parece de vital importancia conocer los motivos y metas que generan que el alumnado se implique o no en su aprendizaje, ya no únicamente desde un punto de vista motivacional, sino que también, a su vez, es una cuestión clave para ayudar a comprender mejor los procesos de aprendizaje y las variables que lo definen concretamente (Valle et al., 2006). Para ello se debe identificar de manera correcta cuales son las tendencias motivacionales por las que el alumnado se ve influenciado, es decir, determinar qué tipo de metas predominan, para a partir de ahí estimular el patrón motivacional más adecuado, qué tendencias motivacionales debe usar el docente ante su alumnado y que estas aportaciones sean ejecutadas de manera correcta (García et al., 1998).

En definitiva, el objetivo de este trabajo de investigación educativa fue determinar las metas académicas del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, con el propósito

de plantear y llevar a cabo diferentes medidas de intervención que permitan mejorar las tendencias motivacionales del alumnado en el aula.

MÉTODO

Participantes

En este trabajo de investigación educativa han participado un total de 97 alumnos/as de segundo ciclo de Educación Primaria, concretamente 49 alumnos/as de tercer curso y 48 alumnos/as de cuarto curso de un centro educativo localizado en un municipio del área metropolitana de Granada. La media de edad de los participantes fue de 8,81 años, con un rango de entre 8 y 11 años, y su distribución por sexo fue de 46 niños y 51 niñas.

El alumnado de tercer curso de Educación Primaria ($N = 49$) distribuido en dos clases-grupos. La clase-grupo A estaba formada por un total de 24 alumnos/as, 12 niños y 12 niñas, con una media de edad de 8,29 años, mientras que la clase-grupo B estaba compuesta por un total de 25 alumnos/as, con una distribución por sexo de 13 niños y 12 niñas, y la media de edad era de 8,28 años. Asimismo, el alumnado de cuarto curso de Educación Primaria ($N = 48$) también distribuido en dos clases-grupos, la clase-grupo A, que estaba compuesta por un total de 24 alumnos/as, 11 niños y 13 niñas, con una media de 9,46 años de edad, y la clase-grupo B, formada por un total de 24 alumnos/as, 10 niños y 14 niñas, cuya media de edad era de 9,25 años.

El procedimiento de selección de los participantes o muestreo fue por conveniencia (Pérez, 2016).

Materiales

Cuestionario de Metas Académicas. Instrumento constituido por 20 ítems con 5 alternativas de respuesta (i.e., 1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo). Estos ítems se encuentran agrupados en tres componentes: (a) metas de aprendizaje (ítems 1 hasta 8), que hacen referencia a la intención de los estudiantes por mejorar sus habilidades y aprender, concentrándose en el dominio de la tarea o solución del problema; (b) metas de valoración social (ítems 9 hasta 14), que se asocian a la tendencia de los estudiantes de aprender para conseguir tanto la aprobación de docentes, familia e iguales como evitar su rechazo; y (c) metas de recompensa (ítems 15 hasta 20), relacionadas con la consecución de buenos resultados en las pruebas de evaluación y avanzar en el ámbito escolar. La versión original de este instrumento fue elaborada por Hayamizu y Weiner (1991), tomando como referencia la teoría de Dweck, si bien la adaptación y validación

a población española fue realizada por Nuñez y Gonzalez-Pienda (1994), mientras que la adaptación y validación a población escolar fue llevada a cabo por García et al. (1998). Este instrumento fue seleccionado para medir las metas académicas en este trabajo de investigación por su fiabilidad y validez, considerando igualmente su sencillez, adaptación y fácil comprensión para administrarlo a alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico utilizado en esta investigación ha sido un diseño descriptivo, de carácter transversal (Montero y León, 2007).

El procedimiento de administración del Cuestionario de Metas Académicas (García et al., 1998) fue grupal, en cada una de las aulas-clase a las que se hace referencia en el apartado anterior respecto a las clases-grupos de participantes, una vez solicitados y concedidos los permisos oportunos en el centro educativo. La administración de este instrumento fue llevada a cabo por la investigadora, con la ayuda y supervisión de los docentes o tutores de cada uno de los grupos de participantes. Para ello, se aportaron al alumnado las instrucciones básicas para poder completar el instrumento, además del objetivo de la actuación y la importancia de la sinceridad en sus respuestas. Esta actuación estaba encuadrada dentro de la acción tutorial para los cursos de segundo ciclo de Educación Primaria, por lo que los resultados del mismo se emplearán como punto de partida para así poder implementar las medidas de intervención necesarias de cara a la mejora de sus metas académicas.

El análisis de datos, tomando como referencia el objetivo del trabajo, se ha limitado a un análisis descriptivo, obteniendo la media y desviación típica de los diferentes componentes del Cuestionario de Metas Académicas (García et al., 1998).

RESULTADOS

Los resultados del Cuestionario de Metas de Académicas (García et al., 1998) (Tabla 1) revelan que el tipo de metas predominantes entre los participantes son las metas de recompensa, con una puntuación media de 4,52 puntos ($DT = 0,44$), seguidas por las metas de aprendizaje, con una puntuación media de 4,33 puntos ($DT = 0,49$), y finalmente por las metas de valoración social, con una puntuación media de 3,95 puntos ($DT = 0,89$).

En términos globales, entre los ítems que mayor puntuación media reciben sobresalen “Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios” ($M = 4,70$; $DT = 0,62$) y “Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas” ($M = 4,59$; $DT = 0,73$) y “Yo estudio porque quiero obtener buenas notas” ($M = 4,56$; $DT = 0,86$), mientras que entre los ítems con menor valoración media destacan “Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros” ($M = 3,62$; $DT = 1,36$), “Yo estudio porque no quiero que

ningún profesor me tenga manía” ($M = 3,73$; $DT = 1,44$) y “Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí” ($M = 3,92$; $DT = 1,49$) (Tabla 1). Por su parte, respecto a las clases-grupo, las puntuaciones medias más elevadas se aprecian en metas de recompensa en 3ºB ($M = 4,64$; $DT = 0,34$) y 4ºB ($M = 4,60$; $DT = 0,50$), siendo las metas de valoración social en 4ºB ($M = 3,58$; $DT = 1,05$) y 4A ($M = 3,78$; $DT = 1,00$) las que reciben puntuaciones medias más bajas (Tabla 1).

Tabla 1. Medias y Desviaciones Típicas los Componentes e Ítems del Cuestionario de Metas de Académicas (García et al., 1998)

Componentes / Ítems M	3 ^a		3B		4A		4B		Total	
	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M
Metas de aprendizaje	4,35	0,48	4,43	0,51	4,06	0,47	4,49	0,39	4,33	0,49
1. Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	4,28	0,89	4,48	0,77	3,96	1,00	4,33	0,82	4,26	0,88
2. Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	4,64	0,70	4,48	0,77	3,88	1,12	4,63	0,58	4,40	0,86
3. Yo estudio porque me gusta conocer nuevas cosas	4,24	1,09	4,60	0,76	4,42	0,83	4,67	0,64	4,48	0,86
4. Yo estudio porque me gusta superar la dificultad que plantean los problemas/tareas difíciles	4,56	0,77	4,48	0,77	4,00	1,06	4,46	0,72	4,38	0,86
5. Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso	4,12	1,19	4,24	1,13	4,08	0,97	4,42	0,78	4,21	1,00
6. Yo estudio porque me gusta aprender cosas nuevas	4,36	1,08	4,68	0,56	4,42	0,72	4,79	0,51	4,56	0,76
7. Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	4,44	1,00	3,96	1,06	3,96	1,08	4,38	0,77	4,19	1,00
8. Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles	4,16	1,11	4,52	0,96	3,75	0,94	4,25	1,07	4,16	1,05
Metas de valoración social	4,20	0,65	4,24	0,68	3,78	1,00	3,58	1,05	3,95	0,89
9. Yo estudio porque quiero ser alabado por y padres y profesores	4,40	0,76	4,72	0,61	3,79	1,50	4,21	1,06	4,28	1,08
10. Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	4,16	0,94	4,40	0,65	3,79	1,32	3,75	1,33	4,02	1,11

11. Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	4,56	1,12	3,96	1,54	4,04	1,40	3,13	1,57	3,92	1,49
12. Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga manía	3,88	1,45	4,16	1,14	3,29	1,49	3,63	1,58	3,73	1,44
13. Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	3,96	1,49	4,52	0,59	4,25	1,19	3,75	1,33	4,11	1,22
14. Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	4,24	1,09	3,68	1,35	3,54	1,41	3,04	1,37	3,62	1,36
Metas de recompensa	4,35	0,44	4,64	0,34	4,51	0,46	4,60	0,50	4,52	0,44
15. Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	4,08	1,38	4,84	0,47	4,67	0,56	4,67	0,64	4,56	0,89
16. Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas	4,52	0,77	4,80	0,41	4,50	0,78	4,54	0,88	4,59	0,73
17. Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	4,72	0,54	4,16	1,62	4,46	0,78	4,33	1,01	4,41	1,08
18. Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios	4,48	0,82	4,88	0,44	4,63	0,58	4,83	0,48	4,70	0,62
19. Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	3,88	1,48	4,76	0,52	4,67	0,76	4,75	0,61	4,51	0,99
20. Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	4,40	1,08	4,40	0,71	4,17	1,09	4,46	0,72	4,35	0,91

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo de investigación educativa fue determinar las metas académicas de una muestra de alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria, por lo que, si se tienen en cuenta los resultados obtenidos, se puede manifestar que los participantes se caracterizan mayoritariamente por establecer metas de recompensa, lo que implica que este alumnado suele trabajar o realizar sus tareas buscando obtener resultados positivos, principalmente en las pruebas de evaluación, de cara a avanzar a otros niveles escolares. Por su parte, las metas de aprendizaje o dominio, asociadas a mejorar las habilidades y aprender, parecen destacar en segundo lugar, mientras que las metas de valoración social no parecen ser prioritarias para los participantes, es decir, el trabajo del alumnado no se dirige a conseguir la aprobación de docentes, familia e iguales como evitar su rechazo. Asimismo, si se realiza un análisis comparativo entre los diferentes cursos, se aprecian diferencias significativas en cuanto a las metas que predominan y las puntuaciones medias que reciben, igual que si se realiza un análisis por casos, ya que se puede identificar cierto alumnado con excesivo predominio de metas de rendimiento y/ sociales.

Por tanto, considerando estos resultados, parece idóneo plantear diferentes medidas de intervención que permitan mejorar las tendencias motivacionales del alumnado en el aula. En este sentido, Woolfolk (2014) plantea la necesidad de ayudar al alumnado a establecerse metas, metas que sean específicas, a corto plazo, alcanzables y relativamente desafiantes, pero también recomienda que los docentes aporten feedback continuo o retroalimentación para informar sobre el progreso del alumnado hacia la consecución de sus metas, sin olvidar la importancia de vincular las actividades de clase a dichas metas y, por supuesto, que el alumnado acepte dichas metas. De hecho, se recomienda que los docentes se enfoquen en que el alumnado aprenda y mejore sus habilidades, no sólo en que su alumnado obtenga un alto rendimiento a la hora de enfrentarse a las tareas, actividades y ejercicios escolares, por lo que es importante que los docentes también enseñen directamente las diferencias entre los diferentes tipos de metas, además de ofrecer ayuda continua y fomentando que el alumnado la solicite (Ospina, 2006; Woolfolk, 2014).

El establecimiento de metas por parte del alumnado, es decir, aquello que se plantea cualquier alumno conseguir o lograr a la hora de enfrentarse a una determinada situación, genera mejoras en el aprendizaje y el rendimiento, pues tal y como plantean Locke y Latham (2002):

- Dirigen de algún modo nuestra atención a una tarea, actividad o ejercicio, eliminando distracciones.
- Permiten concentrar los esfuerzos, es decir, cuanta más dificultad presente una meta, mayor será el esfuerzo que requiere por parte del alumnado.

- Aumentan la perseverancia, ya que el alumnado establece un meta clara, su esfuerzo por alcanzarla será mayor, y por tanto menos probabilidades de distracciones o rendirse; las metas difíciles requieren más esfuerzo y el establecimiento de una fecha límite, suele incrementar el ritmo de trabajo.
- Estimulan el desarrollo de nuevas estrategias, cuando las usadas anteriormente dejen de tener su función.

Por tanto, las metas suelen considerarse un determinante clave en la motivación del alumnado, siendo aquellas asociadas al dominio las más adecuadas para el aprendizaje y mejora de habilidades, si bien el alumnado debe tender más hacia metas que les resulten claras, específicas, razonables, y que a su vez les cree un desafío en el menor tiempo posible, para que así el alumnado se comprometa con la tarea y no se aleje de lo que realmente significaría aprendizaje escolar (Woolfolk, 2014). En este sentido destaca la motivación para aprender, es decir “la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas y valiosas, y a intentar obtener los beneficios académicos deseados de ellas” (Brophy, 1988, pp. 205–206), o sea, alumnado que establece metas de aprendizaje, centradas en la tarea y el dominio de la misma, lo que puede estimularse planteando tareas auténticas, de la vida y entorno cotidiano del alumnado, que se deriven del empleo de metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje-servicio (Woolfolk, 2014). Por supuesto, a la hora de emplear estas metodologías, el docente debe tener un manejo adecuado del comportamiento del alumnado en el aula, que debe poseer unas condiciones ambientales óptimas, además de un comportamiento paciente y comprensivo, con una carga de trabajo para el alumnado comprensible, fomentando la confianza en él y las expectativas positivas, así como el verdadero valor del aprendizaje (Woolfolk, 2014). Por tanto, la orientación hacia las distintas metas es un factor esencial a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que requerirá a su vez, el logro de ciertos objetivos, enlazados con las actitudes que predominan en el aula (Estévez, Rodríguez, Valle, Regueiro, y Piñeiro, 2016).

En cuanto a las limitaciones que ha presentado la realización de este trabajo, se debe destacar que la muestra es reducida en tamaño y pertenece a un centro educativo concreto, por lo que las conclusiones se deben interpretar con cautela, limitadas a la realidad de la que proceden los resultados, pero de gran utilidad para dicho centro y su comunidad educativa, pues si la motivación es uno de los factores que mayor medida afecta al aprendizaje, parece de vital importancia conocer los motivos y las metas que establece el alumnado para comprender y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valle et al., 2006).

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En J. Alonso (Ed.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 209–242). Madrid: MEC.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. Nueva York, NY: Mc Graw-Hill.
- Brophy, J. E. (1988). On motivating students. En D. Berliner y B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 201–245). Nueva York, NY: Random House.
- Carranza, R., y Apaza, E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 233–263. doi:10.20511/pyr2015.v3n1.72.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., y Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de Secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83–90. doi:10.1016/j.aula.2016.03.001
- García, M. S., et al. (1998). El cuestionario de metas académicas. Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 71, 178–202. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45426>
- Hayamizu, T., y Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226–234. doi:10.1080/00220973.1991.10806562
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Middleton, M., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718. doi:10.1037/0022-0663.89.4.710
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862. Extraído de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPUO.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L., y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 1, 97–109. Extraído de <http://www.psicothema.es/pdf/146.pdf>

- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158–160. Extraído de <https://www.redalyc.org/pdf/562/56209917.pdf>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson educación.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165–170. Extraído de <http://www.psicothema.com/pdf/3193.pdf>
- Valle, A., González, R., Barca, A., y Núñez, J. C. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Revista de Innovación Educativa*, 7, 123–134. Extraído de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5244/pg_125136_inneduc7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Woolfolk, A. (2014). Motivación para el aprendizaje y la enseñanza. En A. Woolfolk (ed.), *Psicología Educativa* (12ª ed.) (pp. 428–469). Juárez, México: Pearson Education.

Recibido: 13 de junio de 2024

Aceptado: 02 de noviembre de 2024