

# RELACIÓN ENTRE METAS ACADÉMICAS, EMOCIONES EN EL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Recibido: 5 diciembre 2016 \*Aprobado: 27 febrero 2017

SOMAGD GARCÍA GORDILLO Y MARÍA J. E. HERNÁNDEZ  
VELOZ

UPAEP

somagd.garcía@upaep.edu.mx y mariajakeline.hernandez@  
upaep.edu.mx

## Resumen

Las emociones que los alumnos experimentan en el aula y las metas académicas son factores importantes que pueden influir en su aprendizaje y en rendimiento escolar. Este trabajo analiza la relación entre las metas académicas, las emociones en el aula y el rendimiento académico de alumnos de Bachillerato con la finalidad de generar un diagnóstico. En este estudio participaron 321 estudiantes, entre 15 y 19 años, que cumplieron dos escalas: el CEMA y el AEQ. Los resultados muestran que los alumnos presentan un buen nivel en el desempeño de sus emociones académicas positivas y negativas de activación con respecto a la disposición de su trabajo educativo. Las metas orientadas al aprendizaje se relacionan positiva y significativamente con emociones positivas, y negativa y significativamente con emociones negativas de activación y desactivación. Las metas orientadas al yo, a la valoración social y de logro o recompensa se relacionan positiva y significativamente con emociones positivas y con emociones negativas: enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento. El rendimiento académico se relaciona significativamente con las metas de aprendizaje y las de valoración social así como con el disfrute, esperanza y orgullo.

*Palabras clave: metas académicas, emociones, rendimiento escolar, aprendizaje.*

## Abstract

Emotions students experience in the classroom and academic goals are important factors that can influence their learning and school performance. This paper analyzes the relationship between academic goals, emotions in the classroom and the academic performance of high school students in order to generate a diagnosis. The study consisted of 321 students, between 15 and 19 years of age, who completed two tests: the CEMA and the AEQ. The results show that the students present a good level in the performance of their positive and negative activation academic emotions with respect to the disposition of their educational work. Learning-oriented goals are positively and significantly related to positive emotions, and negatively and significantly with negative emotions of activation and deactivation. Self-oriented goals, social value and achievement or reward are positively and significantly related to positive emotions and anger, anxiety, embarrassment, and boredom are significantly related to negative emotions. Academic achieve-



vement is significantly related to learning goals and social values as well as to enjoyment, hope and pride.

*Keywords: Academic goals, emotions, school performance, learning.*

**L**a Reforma Educativa de 2011 exige que las Instituciones Educativas Mexicanas deben ofrecer educación de calidad, donde los alumnos logren aprendizajes significativos, para que en el futuro tengan herramientas para enfrentar situaciones de la vida diaria y sean capaces de participar activa y eficazmente en la vida laboral, social, cultural y económica del país. Los problemas que se observan en las instituciones educativas son: reprobación, deserción y bajo rendimiento académico, motivo para ocuparse e identificar las posibles razones que provocan estas situaciones académicas, considerando así investigar en relación a lo que se vive en las aulas: falta de compromiso y desempeño académico, indiferencia e irresponsabilidad en actividades escolares así como pocas ganas e interés por aprender que manifiestan los alumnos.

En el proceso educativo, un factor que debe considerarse para llevarse a cabo, es el aspecto afectivo en el cual los sentimientos que los alumnos experimentan antes, durante o al término de las clases, pueden influir para alcanzar aprendizajes, por lo que la investigación se hace necesaria para conocer el estado anímico de desempeño que los alumnos tienen en su contexto educativo. Las metas académicas desde el punto de vista motivacional explican por qué los estudiantes se implican en las tareas y actividades de aprendizaje. Se clasifican en metas que se orientan al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas de valoración social y metas de recompensa o logro por lo que resulta relevante conocer hacia cuáles metas tienen mayor o menor inclinación y en base a dicha motivación poder culminar sus estudios de bachillerato. El rendimiento académico, da cuenta de cómo los alumnos adquieren los aprendizajes formales y estos de acuerdo a los lineamientos educativos deben ser cuantitativamente respaldados y representados mediante una nota, la que indicará en apariencia el grado de asimilación de los aprendizajes adquiridos en los alumnos.

La investigación de la relación que existe entre estos constructos se realizó con el objetivo de generar un diagnóstico que aporte información que indique de qué manera dichas variables influyen en los alumnos para alcanzar los aprendizajes y pueda ser utilizada para diseñar una propuesta para que los docentes fortalezcan sus estrategias de enseñanza que promuevan el papel activo del estudiante en el logro de aprendizajes encaminados hacia su buen desempeño y éxito, independientemente de la opción que elijan al egresar del Bachillerato.

## Marco Teórico

### Las metas académicas

La motivación es una de las principales determinantes del aprendizaje y del éxito académico (Gilman y Anderman, 2006 citados por Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, y Rosário, 2007) y con el tiempo se han abordado varias teorías, de forma que hoy se estudia desde varias perspectivas siendo una de ellas la Teoría de Orientación a la Meta. Las metas académicas es una variable motivacional para poder explicar el comportamiento de logro de los alumnos, las actividades de aprendizaje y las razones por las cuales se implican en las tareas escolares (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann, 2015).

La orientación a la meta refiere los “propósitos o razones que siguen los estudiantes para guiar su comportamiento en situaciones académicas” (Ames, 1992, Linnenbrick y Pintrich, 2000, Pintrich y Schunk, 1996 citados en Matos y Lens, 2006, p. 13) y pueden tener razones para involucrarse académicamente, es decir, cuando los estudiantes persiguen metas de aprendizaje, están preocupados por incrementar la comprensión y dominio de un material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad, en este tipo de metas la motivación intrínseca y personal de la tarea es importante, en tanto que los estudiantes que persiguen metas orientadas al rendimiento se concentran en proyectar ser capaces, demostrar sus habilidades y obtener buenos juicios de su competencia, su actuación está relacionada con la comparación social y el reconocimiento.

Núñez, González-Pienda, González-Pumariiega, García y Roces (1997, citados en Gaeta et al., 2015) proponen cuatro categorías para agrupar las metas académicas que los alumnos persiguen: a) metas relacionadas con la tarea, orientadas a mejorar su capacidad y el aprendizaje; b) metas relacionadas con la autovaloración; c) metas orientadas a la valoración social, y d) metas relacionadas con la consecución de premios o recompensas.

### Emociones de logro

Las emociones de logro (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011) están vinculadas al contexto académico y son concebidas como procesos psicológicos complejos con elementos afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos, de tal manera que las emociones referentes a actividades relacionadas con logros deben ser consideradas emociones de logro en el sentido estricto. Por tanto, son emociones positivas o negativas que el alumno experimenta al ejecutar ciertas actividades que lo conducen a sentir otras emociones y darse cuenta del impacto que tienen en la realización de actividades de logro, favoreciendo o afectando su motivación intrínseca como extrínseca llevándolo a obte-

ner ciertos resultados y lograr sus expectativas en la adquisición de aprendizajes que favorezcan su rendimiento académico.

Las emociones forman parte de la vida de los estudiantes, influyen en su motivación académica, en estrategias cognitivas, en el aprendizaje y rendimiento escolar; son eventos de carácter biológico como cognitivo que tienen sentido en términos sociales y pueden ser positivas o negativas. Las emociones positivas tienen la facultad de construir un resguardo de recursos físicos, intelectuales, psicológicos y sociales para posteriores momentos de crisis, van acompañadas de sentimientos agradables, son placenteras y favorecen el aprendizaje autorregulado propiciando en el estudiante una motivación intrínseca positiva que lo impulsa a realizar sus actividades académicas y su autorrealización. Las emociones negativas se acompañan de sentimientos desagradables como la ansiedad, la vergüenza, la ira y asocian tendencias de respuestas claras y específicas como aburrimiento y desesperanza, deduciendo que el impacto de estas emociones puede ocasionar efectos ambivalentes que pueden repercutir en la motivación extrínseca de los estudiantes, afectando en la realización de la tarea académica (Pekrun, 1992 citado en García y Doménech, 2002).

### **Rendimiento académico**

El rendimiento académico es “la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas” (Garbanzo, 2007, p. 46). Jiménez (2000, citado en Edel, 2003) lo define como “un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.2). El rendimiento académico es el resultado que debe obtener el alumno respecto a las metas que se establecen dentro de la Institución Educativa, constructo que tiene que ver directamente con actividades que realiza en el proceso de aprendizaje y se refleja en una nota. En general el uso del término rendimiento hace referencia al resultado global del alumno que obtiene por medio de una valoración numérica (González, Caso, Díaz y López, 2012). Finalmente, el rendimiento escolar es evaluado en función al éxito, al retraso o abandono de los estudiantes y ya más estrictamente en función de los aprendizajes obtenidos.

## **Metodología**

### **Diseño**

La presente investigación aplicada no experimental corresponde a un diseño transeccional-correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Los datos fueron recolectados en un solo momento, en un tiempo único y se analizó la relación entre las variables: emociones en el aula, orientación a metas académicas y rendimiento académico.

## **Participantes**

Participaron 321 estudiantes de bachillerato de un total de 339 alumnos inscritos en el segundo semestre del ciclo escolar 2015-2016, con un rango de edad entre 15 y 19 años.

## **Instrumentos**

### *Cuestionario de evaluación de metas académicas (CEMA)*

Es un instrumento de medición confiable y validado en el contexto poblano (Gaeta et al., 2015) para medir las diferentes orientaciones a las metas académicas, consta de 26 preguntas comprendidas en cuatro categorías: metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro o recompensa.

### *Cuestionario para la evaluación de las emociones de logro (AEQ)*

Es un instrumento de autoinforme validado y confiable (Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014) diseñado para evaluar emociones de logro experimentadas por los estudiantes en el ámbito académico. Se integra de tres secciones que evalúan: a) las emociones relacionadas con la asistencia a clases, b) las emociones relativas al aprendizaje y c) las emociones en relación con situaciones de exámenes. Para realizar la investigación, se utilizó la sección del AEQ que valora las emociones del estudiante antes, durante y después de clase y consta de 80 preguntas agrupadas en ocho escalas: disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento.

En cada uno de los instrumentos se categorizaron las respuestas empleando una escala Likert con seis opciones: 0 (no sé), 1 (nunca), 2 (pocas veces), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) hasta 5 (siempre).

### *Análisis preliminares.*

Se realizaron dos pruebas piloto en diferentes contextos de los instrumentos CEMA Y AEQ, ambos integrados y administrados en tiempos diferentes, primero a una muestra accidental de 24 alumnos de Nivel Básico entre 14 y 15 años de edad, 33.3% mujeres y 66.6% hombres y otra a una muestra casual de 20 estudiantes de Nivel Técnico Medio Superior entre 15 y 25 años de edad, 80% mujeres y 20% hombres. Los resultados evidenciaron la presencia de algunas preguntas que no fueron comprendidas y fueron modificadas.

En cuanto al rendimiento académico, este se evaluó de la información proporcionada por el estudiante sobre su promedio académico obtenido en el semestre anterior, donde 10 es la máxima calificación y 6 la mínima calificación aprobatoria.

### **Procedimiento**

Previa autorización del Director de la Institución Educativa, las escalas integradas fueron administradas en situación de clase y respondidas en forma anónima. Los instrumentos fueron proporcionados a los alumnos con la colaboración de los docentes. Las instrucciones para contestar los cuestionarios fueron leídas en voz alta en los siete grupos integrados en promedio por 46 alumnos; en casa caso, se resaltó la importancia de la confidencialidad de datos y resultados así como la relevancia de su aportación en el correcto llenado de dichos cuestionarios para fines de la investigación. La cumplimentación de las escalas fue realizada en una sesión de 50 minutos en horario de clases. Posteriormente se calificó los instrumentos y el procesamiento de datos con el uso del programa estadístico SPSS V.20.

### **Resultados**

La investigación se realizó con la participación de 321 estudiantes, 152 hombres y 165 mujeres (4 no respondieron la pregunta sobre género) del segundo semestre de bachillerato del ciclo escolar 2015-2016, con una edad entre 15 y 19 años ( $M= 15.5$  años y una  $DE= 0.62$ ), rango que coincide con las características generales de los estudiantes de este Nivel Educativo

### **Validez y fiabilidad de los instrumentos**

Para el instrumento CEMA se realizó un análisis factorial con rotación varimax de la que se obtuvo una varianza del 61%. El análisis factorial exploratorio reveló la existencia de las cuatro subescalas del cuestionario de las metas académicas que explican el 61% de la varianza total, encontrando que algunas variables fueron agrupadas en subescalas diferentes a las correspondientes. En las metas orientadas al aprendizaje se agruparon dos variables que corresponden a las metas orientadas a la valoración social. En el caso de las metas orientadas al yo, se agrupó una variable de valoración social (pregunta 12). Las preguntas 16, 17, 18, 19 y 20 pertenecientes a la subescala de metas orientadas al yo, se reagruparon en las metas orientadas a la valoración social y en las metas de logro o recompensa. Las preguntas 16 y 18, los alumnos las perciben como metas orientadas a la valoración social, en tanto que las preguntas 17,19 y 20 se agruparon en las metas de logro o recompensa (ver Tabla 1).

**TABLA 1. ANÁLISIS FACTORIAL CON ROTACIÓN  
VARIMAX DE LAS SUBESCALAS DEL CEMA**

METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE	METAS ORIENTADAS AL YO	METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL	METAS DE LOGRO O RECOMPENSA
3	14	11	23
2	21	9	24
5	15	10	25
6	*12	13	26
4		*16	*19
1		*18	*20
*7			*17
*8			22

Los datos fueron cargados y codificados en el programa SPSS V.20 y se realizó el análisis de fiabilidad obteniendo un valor de 0.934 para el total de la escala. En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para el instrumento, así como los coeficientes de fiabilidad y validez para las diferentes subescalas. Tomando en cuenta los puntajes para las subescalas de las metas académicas en un rango teórico de 0 a 5, se observa que existe un puntaje medio para las metas orientadas al yo ( $M=25.9293$ ), a la valoración social ( $M=25.4108$ ) y orientadas al aprendizaje ( $22.9837$ ), las de logro o recompensa ocuparon el último lugar ( $M=17.7622$ ).

**TABLA 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CONSISTENCIA  
INTERNA DE LAS SUBESCALAS DEL CEMA**

METAS ACADÉMICAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ALFA
Metas orientadas al aprendizaje	22.9837	5.19015	0.889
Metas orientadas al yo	25.9293	8.99766	0.744
Metas orientadas a la valoración social	25.4108	7.21332	0.879

Metas de logro o recompensa	17.7622	5.41517	0.862
-----------------------------	---------	---------	-------

Del cuestionario de las emociones de logro, se utilizó la sección que valora las emociones antes, durante y después de clases encontrando un alpha de Cronbach de 0.876 para esta sección de la escala total. Se observa que cada una de las dimensiones de la sección del cuestionario presentó un alpha de Cronbach aceptable con excepción del enojo, emoción negativa de activación que presentó un alfa de 0.654 (ver Tabla 3).

Al considerar las escalas que comprenden el cuestionario, se observa un grupo de alumnos que logró puntajes altos en las escalas correspondientes a las emociones positivas, en un rango teórico de 0 a 5 obtuvieron valores mayores a 3 como lo indican los puntajes para las emociones vinculadas con el disfrute (M=32.9902), el orgullo (M= 30.8552) y la esperanza (M=28.5240), el disfrute obtuvo el puntaje mayor. Por otra parte, las escalas correspondientes a las emociones negativas de activación, la ansiedad obtuvo un puntaje parecido al de la esperanza (M= 26.0705), la vergüenza (M=21.8762) y el enojo (M= 15.5179). En las emociones negativas de desactivación, el aburrimiento ocupa el primer lugar (M=23.7581) y la desesperanza el último lugar (M=16.3032) (ver Tabla 3).

**TABLA 3. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALAS DE LAS EMOCIONES**

EMOCIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	ALFA
Disfrute	32.9902	6.69519	.816
Esperanza	28.5240	5.74402	.788
Orgullo	30.8552	7.89430	.849
Enojo	15.5179	4.92979	.654
Ansiedad	26.0705	7.60235	.795
Vergüenza	21.8762	8.48322	.860
Desesperanza	16.3032	5.61767	.766
Aburrimiento	23.7581	8.04334	.874



### Resultados correlacionales

Los resultados de la relación entre metas académicas, emociones y rendimiento académico, se obtuvieron a través de un análisis correlacional no paramétrico de Spearman y se detallan a continuación (ver Tabla 4).

Las metas orientadas al aprendizaje se relacionan positiva y significativamente ( $p < 0.01$ ) con emociones positivas de activación (disfrute, esperanza y orgullo), no existe relación significativa con el enojo; se observa una relación negativa y significativa, para ansiedad y vergüenza ( $p < 0.05$ ) y para desesperanza y aburrimiento ( $p < 0.01$ ). En las metas orientadas al yo se aprecia una correlación positiva y significativa con disfrute, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza ( $p < 0.01$ ) y aburrimiento ( $p < 0.05$ ), no existe una relación significativa con esperanza y desesperanza. Las metas orientadas a la valoración social presentan una relación semejante a las metas orientadas al yo, con excepción de la esperanza la cual se correlaciona de manera positiva y significativa con estas metas ( $p < 0.05$ ). Los resultados de correlación entre metas de logro o recompensa con emociones es positiva y significativa para disfrute, orgullo enojo, ansiedad, vergüenza ( $p < 0.01$ ) y aburrimiento ( $p < 0.05$ ), la esperanza y la desesperanza no reflejan una relación significativa.

El rendimiento académico se relaciona positiva y significativamente con disfrute, orgullo y esperanza ( $p < 0.01$ ), presenta una relación negativa y significativa con enojo, ansiedad ( $p < 0.05$ ), vergüenza, desesperanza y aburrimiento ( $p < 0.01$ ) y se relaciona positiva y significativamente con las metas orientadas al aprendizaje ( $p < 0.01$ ) y con las orientadas a la valoración social ( $p < 0.05$ ), no se relaciona significativamente con las metas orientadas al yo y las de logro o recompensa.

TABLA 4. CORRELACIÓN DE METAS ACADÉMICAS, EMOCIONES EN EL AULA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

EMOCIÓN	METAS ORIENTADAS AL APRENDIZAJE	METAS ORIENTADAS AL YO	METAS ORIENTADAS A LA VALORACIÓN SOCIAL	METAS DE LOGRO O RECOMPENSA	RENDIMIENTO ACADÉMICO
Disfrute	.586**	.250**	.240**	.175**	.256**
Esperanza	.531**	.102	.132*	.092	.308**
Orgullo	.602**	.312**	.335**	.268**	.275**
Enojo	.003	.218**	.152**	.167**	-.120*
Ansiedad	-.141*	.196**	.188**	.137**	-.146*
Vergüenza	-.116*	.198**	.172**	.158**	-.202**

Desesperanza	-.204**	.013	.016	.034	-.273**
Aburrimiento	-.217**	.127*	.122*	.129*	-.251**
Rendimiento académico	.287**	.041	.152*	.076	

\*\* $p < 0.01$  \* $p < 0.05$

### Discusión y conclusiones

En el análisis factorial se encontró que algunas variables fueron agrupadas en subescalas diferentes a las correspondientes, lo que se interpretó como que los alumnos aun cuando tienen orientadas sus metas hacia el aprendizaje, este aprendizaje tiene que ser reconocido por los demás, dada la agrupación de variables de las metas de valoración social en esta subescala. En el caso de las variables de las metas orientadas al yo, cinco se agruparon en las subescalas de metas de valoración social y de logro o recompensa, es decir, los jóvenes no tienen bien identificadas sus metas de autovaloración y para ellos es más importante ser valorados y aprobados por otros y como logro tener una buena relación con sus pares, sus padres y sus profesores.

Cada una de las dimensiones del AEQ presentó un alfa aceptable con excepción del enojo, cuyo comportamiento no es uniforme, ya que lo que más enoja al alumno es no poder hablar con el docente acerca de su desempeño después de clases. Respecto a las emociones de logro, los alumnos reconocen de manera clara cada constructo concluyendo que son capaces de identificarlas y comprenderlas para el logro de sus metas.

De acuerdo con la teoría del Control-Valor de Pekrun, las emociones de logro pueden afectar profundamente el aprendizaje y el rendimiento académico, pueden influir en la motivación intrínseca de los estudiantes para aprender basado en el interés y la curiosidad en el aprendizaje, así como en su motivación extrínseca para la obtención de resultados positivos o en la prevención de resultados negativos que se manifiestan como bajas calificaciones (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011). El disfrute junto con el orgullo y la esperanza son las emociones que tienen los puntajes más altos, por lo tanto, los alumnos tienen altas expectativas acerca de lo que esperan aprender en clase y un alto nivel de estimación propia, se sienten satisfechos con su desempeño y sus logros. Desesperanza y enojo son emociones negativas que tuvieron los puntajes más bajos en relación con las demás emociones. El enojo, la ansiedad y la vergüenza pueden disminuir la motivación intrínseca por ser emociones negativas pero promueven una fuerte motivación extrínseca para evitar el fracaso escolar (Pekrun et al., 2011).

Las metas académicas son una variable importante desde el punto de vista motivacional para explicar las razones por las cuales los estudiantes se implican en las tareas y en las actividades de aprendizaje, se relacionan con las emociones y con el rendimiento académico (Gaeta et al., 2015), de tal forma que al realizar la investigación en jóvenes estudiantes de Bachillerato Tecnológico sobre la relación que existe entre las metas académicas, las emociones que se involucran en los procesos de aprendizaje al interior del aula y el rendimiento académico, podemos concluir que los alumnos en el contexto académico pretenden lograr ciertas metas que previamente se han propuesto con la intención de lograr un rendimiento favorable al culminar su preparación de Nivel Medio Superior. Los resultados obtenidos al correlacionar estas variables permitieron identificar que los alumnos tienen orientadas sus metas académicas de la siguiente manera:

Las metas de aprendizaje, se relacionan positiva y significativamente con el disfrute, orgullo y esperanza, no existe relación significativa con el enojo, se relacionan negativa y significativamente con la ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento y existe una relación significativa con el rendimiento académico, permitiendo concluir que los alumnos muestran que sus emociones positivas y negativas favorecen su proceso de aprendizaje, entendiendo que están motivados intrínsecamente e interesados en adquirir nuevas habilidades y conocimientos (Navas, Iborra y Sampascual, 2007), es decir, se involucran en la realización de las tareas requeridas y se esfuerzan para el logro de sus aprendizajes y desarrollo de nuevas habilidades (González, Valle, Núñez y González-Piendita, 1996) advirtiendo que en los aspectos académicos relacionados con el aprendizaje adquieren un procesamiento profundo, favoreciendo un mejor rendimiento académico que le va a permitir continuar con sus estudios universitarios o bien adquirir un empleo que esté relacionado con la especialidad en la que se está capacitando.

En las metas orientadas al yo hay una correlación positiva y significativa con el disfrute, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento, no existe una relación significativa con la esperanza y la desesperanza, lo que permite explicar que los alumnos que tienen metas orientadas al yo manifiestan disfrute, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento, pero no tienen expectativas de lo que aprenderán en clase, para ellos, esto no es importante porque estas metas las confunden con las de valoración social y por ende no existe relación con el rendimiento académico. Lo anterior posibilita confirmar lo expuesto por González et al. (1996), que los alumnos pueden manifestar dos tipos de comportamientos, aquellos con deseos de alcanzar el éxito y experimentar experiencias positivas de orgullo y satisfacción y otros que tratan de evitar experiencias negativas asociadas al fracaso escolar.

Los alumnos que tienen orientadas sus metas a la valoración social manifiestan disfrute, orgullo, esperanza, enojo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento y existe una relación significativa de éstas metas con el rendimiento académico. De acuerdo con González et al. (1996), los estudiantes cuyas metas están orientadas a la valoración social, son perso-

nas capaces de conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitan ser rechazados como resultado de su rendimiento académico, haciendo uso de sus emociones positivas y negativas. Existe evidencia de que los estudiantes que persiguen determinadas metas sociales en la escuela, triunfan académicamente (Wentzel, 2001 citado en Núñez, 2009).

En la relación de las metas orientadas al yo y a la valoración social con las emociones positivas y negativas, los resultados que se muestran son similares en relación a dichas emociones, interpretando que para el alumno no existe una clara diferencia entre ambas metas académicas, esto puede ser debido a que ambas metas se encuentran clasificadas como metas de rendimiento (Covington, 2000, citado en Matos y Lens, 2006), en donde el alumno le da importancia a la valoración de sus capacidades o de la competencia que tiene con respecto a la de sus compañeros así como también a la valoración que otros pueden darle, en estos casos los alumnos tienen una motivación extrínseca, están motivados para lograr metas y satisfacerse al ser valorado y aprobado por él mismo y por los demás, logrando un rendimiento académico favorable, para ellos es más importante el reconocimiento y la valoración social, así como la obtención de premios; debido probablemente al contexto en el que vivimos siendo importante el reconocimiento de la sociedad por los logros o aprendizajes mediante estímulos.

Finalmente, los alumnos que tienen sus metas orientadas al logro o recompensa expresan disfrute y orgullo en la consecución de premios o recompensas, aunque también manifiestan enojo, ansiedad y vergüenza que son emociones negativas de activación y que favorecen la obtención de dichos premios o la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados (González et al., 1996) aun cuando también manifiestan aburrimiento. La posibilidad de optar por diferentes motivos, ya sea la aprobación de otros, conseguir premios o recompensas externas puede ser un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico. Cabe mencionar que el enojo, ansiedad y la vergüenza pueden reducir la motivación intrínseca y promover la motivación extrínseca para invertir esfuerzo y evitar el fracaso, lo que implica que los efectos sobre la motivación de los estudiantes en general para aprender no tienen por qué ser negativos (Pekrun et al., 2011).

En relación a las metas orientadas al yo y las de logro o recompensa no se obtuvieron resultados significativos con el rendimiento académico, los alumnos no están motivados en relación a esta variable en función de ellos querer lograrlo o porque estén esperando obtener un beneficio. En general, sólo las metas académicas orientadas al aprendizaje se relacionan de manera negativa y significativa con la desesperanza que es una emoción negativa de desactivación, confirmando que los alumnos tienen claro sus objetivos o logros propuestos en el marco de las clases, así pues es importante resaltar que los alumnos de esta institución educativa, tienen orientadas sus metas primordialmente hacia el aprendizaje pero también están orientados a las demás metas académicas, lo que posiblemente les ayudará a lograr de manera satisfactoria los aprendizajes deseados y

alcanzar un perfil de egreso que les permita desempeñarse favorablemente en el ámbito en el que decidan insertarse.

De acuerdo con los resultados obtenidos se observa que el rendimiento académico se relaciona de manera positiva y significativa con el disfrute, esperanza y el orgullo y de manera negativa y significativa con las emociones negativas de activación y desactivación. De acuerdo con Pekrun, et al. (2011), las emociones positivas de activación se cree que promueven la motivación intrínseca y extrínseca, facilitan el uso de estrategias de aprendizaje flexibles y apoyan la autorregulación, afectando positivamente el rendimiento académico, en tanto que las emociones negativas de desactivación, tales como desesperanza y aburrimiento disminuyen de forma uniforme la motivación, así como el esfuerzo, presentándose efectos negativos sobre el rendimiento escolar.

## Referencias

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Gaeta, M. L., Högemann, J., Cavazos, J., Rosário, P. & Sánchez, A. P. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1) 16-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535395002>
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31 (1) 43-63. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García, F. & Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1 (0), 1-16. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- González, R., Valle, A., Núñez, J.C. & González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1) 45-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780104>
- González, C., Caso, J., Díaz, K. & López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (2) 51-68. doi: 3960787
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Matos, L. & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona* (9) 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814001>
- Navas, L., Iborra, G. & Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica* 12 (1) 131-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512108>
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía. Braga, Portugal. Recuperado

de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

- Paoloni, P. V., Vaja, A. B. & Muñoz, V. L. (2014). Confiabilidad y Validez del Achievement Emotions Questionnaire. Un Estudio con Alumnado Universitario Argentino. *Electronical Journal of Research in Educational Pysochology*, 12 (3) 671-692. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/english/Art\\_34\\_960.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/34/english/Art_34_960.pdf)
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Perry, R. (2011) Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36 (1) 36-48. Recuperado de <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/13732>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A. & Rosário, P. (2007), Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar y Educacional*, 11 (1) 31-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a04.pdf>