

[Cierre de edición el 01 de setiembre del 2017]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Metas de logro y niveles de satisfacción hacia el grado de docente en infantil y primaria

Achievement Goals and Levels of Satisfaction towards the Degree in Pre-School and Primary Education Teaching

Metas de realização e satisfação na formação de docentes em educação infantil e ensino fundamental

Virginia Viciana-Garófano¹

Universidad de Granada
Granada, España
vviciana@ugr.es

Félix Zurita-Ortega²

Universidad de Granada
Granada, España
felixzo@ugr.es

Manuel Castro-Sánchez³

Universidad de Granada
Granada, España
manue87@correo.ugr.es

Asunción Martínez-Martínez⁴

Universidad de Granada
Granada, España
asuncionmm@ugr.es

Ramón Chacón-Cuberos⁵

Universidad de Granada
Granada, España
ramonchaconcuberos@correo.ugr.es

Tamara Espejo Garcés⁶

Universidad de Granada
Granada, España
tamaraeg@correo.ugr.es



¹ Profesora Doctora del Área de Corporal de la Universidad de Granada (España).

² Profesor Doctor del Área de Corporal de la Universidad de Granada (España).

³ Investigador del Grupo de Investigación HUM-238 de la Universidad de Granada (España).

⁴ Profesora Doctora del Departamento de Métodos de Investigación de la Universidad de Granada (España).

⁵ Investigador del Grupo de Investigación HUM-238 de la Universidad de Granada (España).

⁶ Investigador del Grupo de Investigación HUM-238 de la Universidad de Granada (España).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Recibido 31 de mayo de 2016 • Corregido 8 de agosto de 2017 • Aceptado 23 de agosto de 2017
Received 31 de marzo de 2016 • Revised 8 de agosto de 2017 • Accepted 23 de agosto de 2017
Recebido 31 de marzo de 2016 • Revisado 8 de agosto de 2017 • Aprovado 23 de agosto de 2017

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo principal conocer el nivel de satisfacción y de metas de logro del estudiantado matriculado en el séptimo semestre del grado de docente en infantil y primaria. El presente estudio empírico relaciona aspectos de género, especialidad, satisfacción del alumnado hacia el grado y metas de logro de estos sobre un total de 293 participantes de último curso de grado, procedentes de dos centros universitarios ubicados en la ciudad de Granada (España), la Facultad de Ciencias de la Educación-FCCE (pública) y La Inmaculada-Escuela Universitaria (privada). Se utilizó un diseño de carácter cuantitativo descriptivo y de tipo transversal, donde se desarrolló un estudio relacional para analizar el grado de dependencia entre las metas de logro, el grado de satisfacción, el género y la titulación de los sujetos. Los principales resultados obtenidos en este estudio indican que el estudiantado matriculado en el séptimo semestre del grado analizado se encuentra satisfecho con su titulación, destaca la realización y desempeño de trabajos en equipo y la calidad del personal docente, la atención que les prestan y la puntualidad y escaso absentismo hacia las clases. Los varones buscan más el rendimiento, la competitividad y la consecución de resultados; frente a féminas, que buscan la aproximación a la tarea, realizándola con la mayor competencia.

Palabras claves: Satisfacción; logro; motivación; metas.

Abstract: This research aims to know the level of satisfaction and achievement goals of students enrolled in seventh semester of the Degree in Pre-School and Primary Education Teaching. This empirical study analyses the relation between gender, specialization, student satisfaction, and achievement goals in a sample of 293 respondents in their last year of university; they study in two universities located in Granada (Spain), which are the Faculty of Educational Sciences-FCCE (public institution), and the University School-La Inmaculada (private university). A quantitative, descriptive, and cross-sectional design was used to develop a relational study to analyze the degree of dependence between achievement goals, student satisfaction, gender, and attainment of degrees. The results showed that the students enrolled in the Degree in Pre-School and Primary Education Teaching are satisfied with their degree; they highlighted the performance of teamwork and the quality of the teachers. In addition, students emphasized the attention teachers paid to them, their punctuality, and the low absenteeism. Furthermore, men are frequently associated with competitiveness, high performance achievement, and results. In the opposite, women are related with task-orientation, carrying it out with a greater competence.

Key words: Satisfaction, achievement, motivation, goals.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é conhecer o nível de satisfação e de realizações dos estudantes do sétimo semestre em docência infantil e ensino fundamental. Este estudo empírico relaciona aspectos de gênero, especialidade, satisfação dos estudantes em alcançar as metas propostas. Participaram 293 estudantes do último curso da carreira, procedentes de duas universidades localizadas na cidade de Granada (Espanha), da Faculdade de Educação-FCCE (pública) e La Inmaculada-Escuela Universitaria (particular). O esquema deste projeto consta de um modelo quantitativo e descritivo e de tipo transversal, onde foi realizado um estudo relacional para analisar o grau de dependência

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

entre as metas logradas, o nível de satisfação, o gênero e as qualificações dos indivíduos. Os principais resultados obtidos neste estudo indicam que os alunos matriculados no sétimo semestre de docência estão satisfeito com as suas qualificações, destacando-se os trabalhos em grupo e a qualidade dos professores, a atenção brindada, a pontualidade e o baixo absentismo nas aulas. Os homens procuram mais desempenho, competitividade e obtenção de resultados; as mulheres se preocupam em desempenhar de forma cuidadosa e detalhada as tarefas que lhes incumbe.

Palavras-chaves: Satisfação; realização; motivação; objetivos.

Introducción

El rendimiento académico del estudiantado universitario es uno de los temas de mayor interés actualmente para las instituciones de educación superior en España, puesto que se considera un indicador del éxito o fracaso del sistema educativo actual. A este factor de tan alta relevancia se le suma el gran cambio que está suponiendo la adaptación del sistema universitario al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, donde, según [Martín y Bobb \(2011\)](#), la concepción de la formación académica se modifica íntegramente, centrándose en el aprendizaje más autónomo del alumnado, el trabajo por competencias, exigiendo a este nuevos roles y responsabilidades que le obligarán a perfeccionar o modificar sus competencias académicas. Estamos ante un nuevo escenario que provoca y genera muchos cambios en la universidad, que se basa en la competencia profesional como eje principal para conseguir que el estudiantado pueda responder a las necesidades de la sociedad y de un mercado laboral cada vez más competitivo y sin fronteras ([Bozu y Manolescu, 2010](#); [Folgueiras, Luna y Puig, 2013](#); [Mérida, 2006](#)). En consecuencia, los planes de estudios han de estar diseñados para favorecer la adquisición de las competencias profesionales necesarias en ese futuro ejercicio profesional.

En el ámbito de la educación superior, se debe hacer hincapié en la relación existente entre la motivación y el cumplimiento de expectativas y deseos, y el rendimiento del estudiantado, medido en metas de logro o académicas. Las metas que persigue el alumnado en sus procesos de aprendizaje son de diferente tipo y se pueden considerar desde diversas perspectivas; una meta académica, según [Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco \(2012\)](#), se puede considerar como un estilo motivacional que adopta el alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje. Se considera que la meta está formada por creencias, habilidades, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, en concreto, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto del aprendizaje. Estas metas determinan por un lado la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio; como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso por otro lado.

Uno de los marcos más utilizados para analizar la motivación tanto en el contexto de logro como el académico ha sido la teoría de las metas de logro ([Chen, 2001](#)). Esta teoría indica que



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

inicialmente las personas pueden tener metas de maestría o metas orientadas a la tarea, que se basan en el esfuerzo y la mejora en la realización de una tarea; y metas de rendimiento o metas orientadas al ego, que se centran en la consecución de resultados y la demostración de una capacidad superior a la de las demás personas (Castro-Sánchez et al., 2015).

A partir de esta, Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2x2 en el que ambas metas se subdividen encontrando así cuatro posibilidades, basadas en dos ejes fundamentales: la orientación motivacional (ego o tarea) y la búsqueda de éxito o evitación del fracaso. Por lo que, al relacionar estas dos dimensiones, se encuentran cuatro posibles metas de logro (Wang, Biddle y Elliot, 2007): la primera *aproximación-maestría*, caracterizada por una orientación a la tarea y una percepción de competencia alta; en segundo lugar se encuentra la categoría *evitación-maestría*, en la que existe una orientación hacia la tarea con una percepción de incompetencia por parte del sujeto; en la tercera categoría *aproximación-rendimiento*, el sujeto mide su éxito mediante la comparación con el resto de iguales; y por último, la cuarta categoría *evitación-rendimiento*, el sujeto percibe su incompetencia al compararse con el resto.

En esta línea, los estudios de Barca-Lozano et al. (2012) demuestran que las metas académicas se pueden englobar desde una orientación más intrínseca (metas de aprendizaje) donde el alumnado se mueve por el deseo del dominio, la curiosidad y el deseo de aprender, a una orientación más extrínseca (metas de rendimiento) donde el objetivo fundamental se centra en la obtención de buenas calificaciones, recompensas, juicios positivos y, en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas. En este sentido, Moreno (2009) afirma que el patrón asumido por estudiantes hacia metas de aprendizaje o hacia la tarea es más positivo que el de quienes se orientan hacia metas de rendimiento, ya que los errores y obstáculos suelen verse como parte natural del aprendizaje, y son un estímulo hacia el patrón de orientación al dominio, muy diferente de los sentimientos de estudiantes que se orientan hacia el rendimiento, que solo se comprometerán en tareas que no sean difíciles para evitar el riesgo de mostrar su falta de habilidad, y su reacción será positiva o negativa dependiendo de sus resultados; si tienen éxito en la tarea y sus resultados son reconocidos públicamente, su reacción será positiva; muy al contrario de si fracasan, donde su reacción obviamente será negativa. Por tanto, tal y como afirman Ryan y Deci (2002), la orientación hacia la tarea fomenta la motivación intrínseca debido a que el dominio de la habilidad es una recompensa en sí misma; sin embargo, la orientación hacia el rendimiento podría limitar la motivación intrínseca, ya que el éxito se basa en el refuerzo exterior al dominio de la habilidad.

No obstante, el hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Así, los hallazgos de la investigaciones de Valencia, Duarte y Caicedo (2013) ponen de manifiesto la posibilidad de encontrar diversas metas académicas en estudiantes al enfrentarse a una tarea, al igual que diferentes orientaciones; pudiendo en determinados momentos de la realización de dicho evento centrarse más en la evitación o en la

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

aproximación; además, hay que tener en cuenta que esta orientación que adoptará el sujeto está influenciada por aspectos personales y contextuales, como las exigencias del centro educativo, las relaciones familiares y personales o las metodologías docentes (Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2003). Por tanto, las metas de logro no solo surgen del individuo, sino, como corroboran los estudios de Navas, Soriano, Holgado y López (2009), también surgen del contexto social en el que se encuentra el sujeto. El alumnado puede desear alcanzar objetivos académicamente relevantes como aprender y obtener buenos resultados, pero también persigue objetivos sociales como hacer buenas amistades, divertirse, cooperar con las demás personas o cumplir las reglas o normas sociales.

Desde la teoría de la motivación social (Allen, 2003), las metas de logro no solamente derivan de la percepción de la habilidad del sujeto, sino también de aspectos y motivaciones sociales como la afiliación, el estatus o la pertenencia a un grupo social. Por tanto, se contempla como un proceso psicológico, pero es trascendental hacer hincapié en que, en contextos sociales variados, el detonante principal de la motivación es el deseo de desarrollar, mantener y demostrar lazos sociales con otras personas. Por ello, las metas de logro se han vinculado estrechamente a la denominada motivación de amistad, donde el marco de aproximación-evitación ha sido incorporado al ámbito de la motivación social, entendiéndose que hay metas de aproximación-amistad, como el esfuerzo de lograr competencia social y metas de evitación-amistad, como la evitación de incompetencia social (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cechini-Estrada, 2012).

Relacionando las teorías de las metas de logro y la teoría de la motivación social, con el nuevo EEES, que plantea una nueva metodología centrada en la especialización del alumnado adjudicándole un mayor nivel de responsabilidad durante su formación universitaria, unificando criterios con el resto de Europa, nos encontramos que en los estudios de los nuevos grados es imprescindible un alto nivel de trabajo autónomo (Gaviri, 2007), organización del tiempo, así como un aumento en su componente madurativo para afrontar el trabajo por equipos (Salicetti y Romero, 2010), aspectos fundamentales para la consecución de metas académicas orientadas hacia el aprendizaje. En esta línea, el nuevo modelo docente está inspirado en una concepción centrada en el alumnado y en su proceso de aprendizaje, muy acorde con la meta de logro orientada a la tarea.

La implantación de los nuevos títulos es un reto importante, ya que supone un cambio significativo en la concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje más autónomo, adecuado a las exigencias de la formación superior de la sociedad contemporánea, reto que cada miembro de la comunidad académica deben disponerse a afrontar. Según Fernández-Molina, González y Del Molino (2011), el trabajo por competencias y la nueva metodología que supone el Espacio Europeo de Educación Superior exige al alumnado nuevos roles y responsabilidades que le obligarán a perfeccionar o modificar competencias académicas y tecnológicas, sobre la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

universidad y sobre el estudio de su carrera, como la capacidad de rendir bajo presión, escribir y hablar en idiomas extranjeros, trabajar en equipo y coordinar actividades o utilizar las tecnologías de la información con soltura, entre otras. Será tarea del alumnado el desarrollo de las competencias instrumentales relacionadas con habilidades de trabajo intelectual.

Basando la presente investigación en los antecedentes presentados, el objetivo del estudio es conocer el nivel de satisfacción y las metas de logro de estudiantes de último curso con base en una serie de cuestiones de índole general y académica, así como dictaminar las metas de logro según el grado de satisfacción en los estudios de grado.

Este estudio reporta datos novedosos sobre el perfil de las futuras generaciones graduadas en primaria o infantil, al dar a conocer elementos sobre lo que les ha parecido la titulación, un marco desconocido para la mayoría de la comunidad universitaria, pues la implantación de los grados lleva un corto periodo de tiempo (concretamente los datos de este estudio corresponden a la primera promoción en la Facultad de Ciencias de la Educación-FCCE y La Inmaculada-Escuela Universitaria) y orientar sobre cuál es la inclinación de este estudiantado hacia las metas de logro.

Material y métodos

Diseño

En este estudio se utilizó un diseño de carácter cuantitativo descriptivo y de tipo transversal. Posteriormente se desarrolló un estudio relacional para analizar el grado de dependencia entre las distintas variables objeto de estudio.

Participantes

En este trabajo de investigación participaron un total de 293 estudiantes, de ambos sexos (30% de hombres y 70% de mujeres), con edades comprendidas entre los 20 y 48 años ($M=22,63$, $DT= 3,359$), de dos centros universitarios ubicados en la ciudad de Granada (63,1% Facultad de Ciencias de la Educación-FCCE y 36,9% de La Inmaculada-Escuela Universitaria adscrita a la UGR) con un error muestral del 0,05, sobre la población total de estudiantes con matrícula en el séptimo semestre del Grado de Maestro. El muestreo se realizó de forma aleatoria proporcional a los niveles de la carrera de Maestro.

Variabes e instrumentos

La presente investigación tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos de medida, es decir:

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- **Cuestionario general**, en el que se registró el *sexo* (masculino o femenino) y la *especialidad* de elección (Grado de Infantil, Mención de Educación Física o Mención de Educación Especial).
- **Cuestionario de satisfacción de estudiantes hacia el Grado**, se recoge del cuestionario planteado por [Tesouro, Gras y Tejeda \(2012\)](#), estableciéndose parámetros relacionados con el nivel o grado de satisfacción percibido por el alumnado de último curso del grado de Maestro. Este test consta de 23 preguntas (ej. "Los sistemas de orientación y acogida al entrar a la universidad para facilitar la incorporación al título"), y se valoran con una escala Likert de cuatro opciones, donde el 1 es "*Nada satisfecho*" y el 4 es "*Máximo grado de satisfacción*". En este estudio se determinó una fiabilidad mediante el Alpha de Cronbach de $\alpha=.933$ para el total de las cuestiones.
- **Escala de metas de logro**, recogida del cuestionario original de [Guan, Xiang, McBride y Bruene \(2006\)](#), y traducido al castellano por [Moreno, González-Cutre y Sicilia \(2008\)](#) para el contexto de la educación física. El instrumento se compone de 12 ítems, valorados mediante una escala Likert de cuatro opciones, donde 1 es "*Totalmente en desacuerdo*" y 4 es "*Totalmente de acuerdo*". Este cuestionario establece cuatro subcategorías, *Aproximación-Rendimiento (AR)* (ítems 1,5,9), *Aproximación-Maestría (AM)* (ítems 2,6,10), *Evitación-Rendimiento (ER)* (ítems 3,7,11) y *Evitación-Maestría (EM)* (ítems 4,8,12). En el estudio de [Moreno \(2009\)](#) se estableció una fiabilidad de $\alpha=.70$ en AR; $\alpha=.71$ en AM; $\alpha=.67$ en ER y $\alpha=.72$ en EM; ligeramente superiores a las detectadas en la presente investigación $\alpha=.66$ en AR; $\alpha=.59$ en AM; $\alpha=.63$ en ER y $\alpha=.58$ en EM.

Procedimiento

Para desarrollar este trabajo, se solicitó a los centros educativos su colaboración y participación en esta investigación, informándoles del objetivo de la investigación. Tras esto, se concertaron las fechas posibles para la administración de los cuestionarios, que se pasaron durante octubre de 2014, encontrándose presentes los investigadores para garantizar el correcto desarrollo de la recogida de datos, la cual se transcurrió con normalidad. Esta investigación ha cumplido las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975, y cuenta con el consentimiento informado de los sujetos participantes y respeta el derecho a la confidencialidad.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el *software SPSS 21.0* de la compañía IBM. Para el análisis descriptivo de las variables se utilizaron medias y desviaciones típicas, mientras que para el estudio relacional se utilizaron tablas de contingencia. Además, se realizó un análisis inferencial a partir de las pruebas T de Student y ANOVA.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos, en primer lugar, se realiza el análisis descriptivo, que se aprecia en la **Tabla 1**: la mayor parte de los 293 estudiantes eran mujeres (70%; n=205). También indica que la mayoría de participantes procedían del Grado de Infantil y de la Mención en Educación Física (valores superiores al 40%).

En referencia a los datos medios del cuestionario de satisfacción destacamos, al igual que en el estudio de [Zurita et al. \(2016\)](#), que de modo general todos los valores reportados se sitúan en el rango de 2,19-3,19; así de esta forma y como podemos apreciar en la **Tabla 1**, los ítems I.7 (*El aprendizaje de la competencia trabajo en equipo*); I.10 (*El aprendizaje de la competencia habilidades sociales*); I.18 (*Calidad académica del profesorado*); I.19 (*Puntualidad y cumplimiento de las horas de clase*) y I.23 (*Disposición del profesorado a atender consultas*), superan el valor 3 según la escala tipo Likert de satisfacción en la población analizada. Asimismo, debemos señalar que los ítems II.2 (*Quiero aprender lo máximo posible*); II.6 (*Es importante para mí entender el contenido de la asignatura tan a fondo como sea posible*); II.8 (*A menudo me preocupa no poder aprender todo lo que hay que aprender*); II.10 (*Quiero dominar completamente la materia presentada*) y II.12 (*Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente podría*), también superan el valor numérico 3 según la escala anteriormente mencionada.

Tabla 1: Metas de logro según género

Escala de metas de logro					Prueba T Student para la igualdad de medias			
	Género	M	D.T	Error Típico		t	gl	Sig.
AR	Masculino	2,67	,593	,063	Suponiendo varianzas iguales	2,30	291	,022
	Femenino	2,46	,764	,053	No suponiendo varianzas iguales	2,54	209,9	,012
AM	Masculino	3,14	,582	,062	Suponiendo varianzas iguales	-3,68	291	,000
	Femenino	3,41	,558	,039	No suponiendo varianzas iguales	-3,62	158,6	,000
ER	Masculino	2,63	,536	,057	Suponiendo varianzas iguales	1,61	291	,108
	Femenino	2,49	,732	,051	No suponiendo varianzas iguales	1,81	221,4	,070
EM	Masculino	3,02	,539	,057	Suponiendo varianzas iguales	,058	291	,953
	Femenino	3,02	,692	,048	No suponiendo varianzas iguales	,064	209,1	,949

Nota: Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En la segunda parte del estudio se establece el estudio relacional, donde se determinan las posibles asociaciones entre las metas de logro y el nivel de satisfacción, género y especialidad; de esta forma en lo concerniente al género y empleándose la Prueba de la T-Student, se aprecia asociación tanto en AR como en AM ($p \leq ,05^{**}$), se detecta que en el primer caso los participantes masculinos ($M=2,67$) puntúan más el rendimiento que las chicas ($M=2,46$); aspecto opuesto a lo que sucede en la maestría, en la que se encuentra asociación estadística ($p=.000$), donde las estudiantes femeninas cifran con mayor valor ($M=3,41$) que los varones ($M=3,14$). En las otras dos categorías ER y EM no se encontraron diferencias por género.

En cuanto a las relaciones entre metas de logro y especialidad los datos arrojaron en su análisis la aparición de diferencias estadísticamente significativas ($p=.002$), estas vienen determinadas porque el estudiantado de Educación Especial e Infantil se encuadra principalmente en la categoría de AM (63,4% y 73,7%) frente al de Educación Física (42,9%) que también lo hace en EM (41,4%) (ver [Tabla 2](#)).

Tabla 2: Distribución de los grados según dimensiones de las metas de logro ($p=.002$)

GRADO		Metas Logro				Total
		AR	AM	ER	EM	
Educación Física	Recuento	11	60	11	58	140
	% Grado	7,9%	42,9%	7,9%	41,4%	100,0%
	% Metas Logro	47,8%	37,7%	45,8%	66,7%	47,8%
Educación Infantil	Recuento	11	85	13	25	134
	% Grado	8,2%	63,4%	9,7%	18,7%	100,0%
	% Metas Logro	47,8%	53,5%	54,2%	28,7%	45,7%
Educación Especial	Recuento	1	14	0	4	19
	% Grado	5,3%	73,7%	0,0%	21,1%	100,0%
	% Metas Logro	4,3%	8,8%	0,0%	4,6%	6,5%
Total	Recuento	23	159	24	87	293
	% Grado	7,8%	54,3%	8,2%	29,7%	100,0%
	% Metas Logro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>
 URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
 CORREO: educare@una.cr

En la última parte del análisis realizado mediante ANOVA, los datos mostraron que, entre las metas de logro y los niveles de satisfacción no hubo diferencias estadísticamente significativas en todas las cuestiones y categorías, con valores muy similares en todas las opciones (ver [Tabla 3](#)).

Tabla 3: ANOVA de los ítems del cuestionario de satisfacción según las metas de logro

ITEMS	M	D.T	Error típ.	ANOVA		ITEMS	M	D.T	Error típ.	ANOVA	
				F	Sig.					F	Sig.
I.1	AR	2,00	,853	,178	,594	,619	I.13	AR	2,96	,706	,147
	AM	2,27	,905	,072				AM	2,75	,878	,070
	ER	2,21	1,06	,217				ER	2,58	,830	,169
	EM	2,21	,942	,101				EM	2,72	,949	,102
I.2	AR	2,04	,878	,183	,545	,652	I.14	AR	2,22	,902	,188
	AM	2,25	,891	,071				AM	2,25	,946	,075
	ER	2,17	,917	,187				ER	2,25	,944	,193
	EM	2,13	,938	,101				EM	2,16	,861	,092
I.3	AR	2,30	,876	,183	,218	,884	I.15	AR	2,30	,822	,171
	AM	2,41	,916	,073				AM	2,26	,944	,075
	ER	2,33	,868	,177				ER	2,04	,859	,175
	EM	2,45	,859	,092				EM	2,16	,938	,101
I.4	AR	1,96	,878	,183	,697	,555	I.16	AR	2,43	,992	,206
	AM	2,23	,871	,069				AM	2,50	,960	,076
	ER	2,25	,897	,183				ER	2,12	,899	,183
	EM	2,24	,915	,098				EM	2,39	,992	,106
I.5	AR	2,39	,839	,175	,586	,625	I.17	AR	2,95	,976	,203
	AM	2,52	,848	,067				AM	2,84	,875	,069
	ER	2,38	,875	,179				ER	2,79	,883	,180
	EM	2,39	,894	,096				EM	2,86	,864	,092
I.6	AR	2,91	,668	,139	,016	,997	I.18	AR	3,00	,797	,166
	AM	2,91	,719	,057				AM	3,12	,726	,057
	ER	2,88	,850	,174				ER	3,00	,722	,147
	EM	2,91	,676	,072				EM	3,01	,799	,085

continúa



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

ITEMS	M	D.T	Error típ.	ANOVA		ITEMS	M	D.T	Error típ.	ANOVA					
				F	Sig.					F	Sig.				
I.7	AR	2,96	,767	,160	,401	,753	I.19	AR	3,04	,767	,160	,796	,497		
	AM	3,01	,787	,062				AM	3,15	,725	,057				
	ER	2,96	,908	,185				ER	2,91	,880	,179				
	EM	3,10	,793	,085				EM	3,09	,786	,084				
I.8	AR	2,87	,815	,170	,065	,978	I.20	AR	3,00	,603	,125	1,302	,274		
	AM	2,83	,765	,061				AM	2,94	,748	,059				
	ER	2,83	,963	,197				ER	2,75	,794	,162				
	EM	2,87	,790	,085				EM	2,79	,667	,071				
I.9	AR	2,52	,790	,165	,728	,536	I.21	AR	2,95	,638	,133	,443	,722		
	AM	2,79	,827	,066				AM	2,86	,865	,068				
	ER	2,71	,859	,175				ER	2,87	,740	,151				
	EM	2,77	,872	,093				EM	2,98	,799	,085				
I.10	AR	2,87	,815	,170	,715	,544	I.22	AR	3,04	,767	,160	,522	,668		
	AM	2,98	,815	,065				AM	2,97	,779	,061				
	ER	3,00	,780	,159				ER	2,79	,779	,159				
	EM	3,10	,748	,080				EM	2,94	,704	,075				
I.11	AR	2,35	,714	,149	,352	,788	I.23	AR	3,13	,625	,130	,176	,913		
	AM	2,51	,856	,068				AM	3,22	,778	,061				
	ER	2,42	,881	,180				ER	3,16	,816	,166				
	EM	2,44	,845	,091				EM	3,17	,780	,083				
I.12	AR	2,65	,935	,195	,145	,933									
	AM	2,62	,870	,069											
	ER	2,50	,885	,181											
	EM	2,60	,895	,096											

Nota: Elaboración propia.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Discusión

En esta investigación se puede constatar que el alumnado valora positivamente el trabajo en equipo. Estos datos confirman los resultados de los estudios de [Bozu y Manolescu \(2010\)](#), quienes afirman la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo integral. En la misma línea, [Mérida y González \(2009\)](#) aseveran que para un grado óptimo del componente madurativo del alumnado, este debe pasar por saber trabajar en equipo. Al trabajar en equipo, no solo alcanza objetivos académicos como aprender y obtener buenos resultados, sino también consigue objetivos sociales como hacer buenos amigos y amigas, divertirse, así como cooperar con las demás personas ([Navas et al., 2009](#)).

En segundo lugar, el alumnado considera relevante la calidad académica del personal docente, así como la puntualidad y cumplimiento de las horas de clase de este y la disposición para atender las consultas, al igual que reseña en sus trabajos [Garbanzo \(2007\)](#) y [Folgueiras et al. \(2013\)](#). El profesorado debe cambiar su rol, de enseñar lo que sabe a ayudar a aprender, a trabajar en equipo. Dejará de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en guía, cobrando especial relevancia la acción tutorial ([Bozu y Manolescu, 2010](#); [Martín y Bobb, 2011](#)).

Los datos obtenidos en nuestro estudio demuestran que los hombres buscan más el rendimiento, la competitividad o la consecución de resultados que las mujeres. Este hecho es corroborado en el estudio de [Silva, Matias, Viana y Andrade \(2012\)](#), que confirman una mayor participación de los chicos en actividades donde la consecución del rendimiento se logre, y se demuestre su capacidad por encima de otros, enfocando principalmente su objetivo hacia una meta de rendimiento ([Bores, Martínez y García, 2010](#); [Revuelta, Esnaola y Goñi, 2013](#)). En este sentido, el alumno tiene una meta más extrínseca (meta de rendimiento) donde el objetivo fundamental se centra en la obtención de buenas calificaciones, recompensas, juicios positivos y, en definitiva, por la evitación de todo tipo de valoraciones negativas ([Barca-Lozano et al., 2012](#)).

Si atendemos a los resultados obtenidos en nuestra investigación respecto a las chicas y sus metas, observamos que estas buscan más la aproximación a la tarea, a realizarlo con la mayor competencia, donde su objetivo se mueve por el deseo del dominio, de aprender. Esta meta de logro de las chicas las hace más positivas, ya que verán sus errores como parte natural del aprendizaje, muy distinto de la percepción de los chicos con la meta de aproximación al rendimiento ([Moreno, 2009](#)). En esta línea, [Rodríguez, Fita y Torrado \(2004\)](#) afirman, en sus estudios, que la orientación de la mujer va encaminada hacia metas de aprendizaje, hacia la consecución de la tarea, lo cual resulta más positivo que en los alumnos más orientados hacia las metas de rendimiento.

En cuanto a los datos obtenidos entre la relación de las metas de logro y la especialidad cursada, encontramos que el estudiantado que cursa el grado de Educación Infantil está más enfocado hacia una meta de aproximación a la maestría (dominio del aprendizaje), frente al de

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Educación Física que evita esta situación porque se decanta más hacia el rendimiento. Estudios como el de [Fernández-Molina et al. \(2011\)](#) demuestran que es así, y justifica, además, que el grado de Educación Infantil es más vocacional y, por tanto, la meta de logro de su alumnado está orientada hacia la mejora en la consecución de la tarea. Podemos incluso añadir que este aspecto vocacional hace que sean más mujeres las que cursen estos estudios, aunque se debe tener en cuenta que los roles sociales asignados a la mujer relacionados con el cuidado y crianza de los niños ejercerán una influencia determinante ([Bores et al., 2010](#); [Boza y Toscano, 2012](#)).

Como principal limitación encontrada en este estudio, respecto a la satisfacción estudiantil con los grados de educación, al ser este estudio de corte transversal, se considera oportuno la realización de uno longitudinal que compare las opiniones de estudiantes en el primer curso del Grado con el último curso para comprobar si existen cambios. Además de esto, sería interesante tener información de las metas de logro del alumnado al comienzo de sus estudios universitarios y en el momento previo a la finalización de estos, con el fin de conseguir una comparación entre las expectativas antes del comienzo de sus estudios de grado y la opinión tras cursar la titulación de forma casi completa.

Los datos obtenidos en el estudio ponen de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en la investigación sobre la implantación del Grado en la Universidad Española, pues al ser tan novedoso, no se tiene constancia de errores, *hándicaps* o alteraciones que pudiesen condicionar de manera negativa el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. Por tanto, parece incuestionable la necesidad de determinar aspectos favorecedores para la correcta interacción entre docente-estudiante.

Conclusiones

Esta investigación ha cifrado su objeto de estudio en dos instituciones de nivel superior en especialidades en educación tales como Educación Física, Educación Especial y Educación Infantil. Como principales conclusiones observamos cómo el estudiantado se encuentra, de manera general, satisfecho con la titulación que están a punto de finalizar; destacan sobre todo la realización y desempeño de trabajos en equipo y la calidad del personal docente, por la atención que le presta, la puntualidad y escaso absentismo a clases. En cuanto al grado de satisfacción en función del género, los varones buscan más el rendimiento, la competitividad y la consecución de resultados que las féminas, que buscan más la aproximación a la tarea. La meta de logro de las chicas les permite entender los errores en el proceso de aprendizaje como parte natural de este, frente a los chicos que buscan el rendimiento, fundamentalmente. El alumnado que cursa el grado de Educación Infantil y el alumnado de Educación Especial están más enfocados hacia una meta de aproximación a la maestría, hacia el dominio del aprendizaje, frente al de Educación Física que evita esta situación porque se decanta más hacia el rendimiento.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Como perspectivas futuras de investigación se plantea analizar la relación entre los aspectos vocacionales y las metas de logro con la elección de titulación universitaria del alumnado, con el fin de determinar si la vocación predomina sobre otros factores a la hora de elegir la titulación.

Referencias

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(4), 551-567. doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.551>
- Barca-Lozano, Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: Impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156221>
- Bores, N., Martínez, L. y García, A. (Octubre, 2010). Estudio comparativo de la identidad deportiva de futuros maestros. En *Congreso de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física*. A Coruña, España. Recuperado de <http://altorendimiento.com/estudio-comparativo-de-la-identidad-deportiva-de-futuros-maestros/>
- Boza, Á. y Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(1), 125-142. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART8.pdf>
- Bozu, Z. y Manolescu, M. (2010). El espacio europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: Un estudio cualitativo. *Revista Bordón*, 62(4), 51-63. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29318/15612>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Espejo-Garcés, T. y Álvaro-González, J. I. (2015). Sustancias nocivas y clima motivacional en relación a la práctica de actividad física. *Salud y drogas*, 15(2), 115-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/839/83941419003/>
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-38. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491729>
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Fernández-Molina, M., González, V. y Del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de educación infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del espacio europeo de educación superior hasta los estudios de grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/101381/127032>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157)
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Gaviri, E. (2007). El portafolios: Un instrumento para la evaluación del alumno en la sociedad del conocimiento. En E. Gaviri (Coord.), *Estrategias para la intervención educativa* (pp. 121-137). Prácticum. Madrid: Ramón Areces.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R. y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 58-74. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58>
- Martín, P. y Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: Propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 356, 703-715. doi: [10-4438/1988-592X-RE-2010-356-120](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-120)
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cechini-Estrada, J.-A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Revista Estudios de Psicología*, 33(3), 325-326. doi: <https://doi.org/10.1174/021093912803758110>
- Mérida, R. (2006). La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 663-686. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_27.pdf
- Mérida, R. y González, E. (2009). La adquisición de competencias en magisterio de educación infantil: Tendiendo puentes entre el contexto académico y los escenarios laborales. *Bordón*, 61(2), 93-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3004464>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/met2x2.pdf>
- Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Zona Próxima*, 11, 184-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003013>
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. y López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: Perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*. 6(2), 17-29. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/218/171>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Psicología Conductual*, 21(3), 581-601.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñero, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Picothema*, 13(4), 546-550. Recuperado de <http://www.picothema.com/pdf/477.pdf>
- Rodríguez, S., Fita, S. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria - universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re334/re334_22.pdf
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An Organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Salicetti, A. y Romero, C. (2010). La plataforma de apoyo a la docencia como opción metodológica para el aprendizaje de competencias. *Revista Educación*, 34(1), 83-100. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v34i1.499>
- Silva, R. B., Matías, T. S. Viana, M. S. y Andrade, A. (2012). Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros. *Motricidade*, 8(2), 8-21. doi: [https://doi.org/10.6063/motricidade.8\(2\).708](https://doi.org/10.6063/motricidade.8(2).708)
- Tesouro M., Gras, M. E. y Tejada, J. L. (2012). Grado de satisfacción de los alumnos del grado de maestro de la Universidad de Girona. *CIDUI, Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1, 1-27. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/268/259>
- Valencia, M., Duarte, J. y Caicedo, A. M. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(2), 53-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v11n2/v11n2a04.pdf>
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. Rodríguez, S. y Piñero, I. (2003). Multiple goals, motivation an academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71-87. doi: <https://doi.org/10.1348/000709903762869923>
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of sport and exercise*, 8(2), 147-168. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.012>
- Zurita, F., Padial, R., Viciano, V., Martínez, A., Hinojo, M. A. y Cepero, M. (2016). Perfil del estudiante de educación física en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 156-169. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n2/1607-4041-redie-18-02-00156.pdf>