

Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae

Carolina WILLIAMS, Juan Pablo LARA

Introducción. Las metas académicas se definen como un conjunto de afectos, sentimientos, creencias y juicios que conducen las intenciones del estudiante ante actividades académicas relacionadas con los tipos de motivación intrínseca y extrínseca (teoría de la autodeterminación). Existe bibliografía que muestra diferencias entre las metas y motivaciones en relación con el sexo de los estudiantes.

Sujetos y métodos. Estudio descriptivo correlacional que consideró a 74 estudiantes de primer año de la carrera de kinesiología en 2019. Para determinar las metas académicas se utilizó la escala de metas de estudio.

Resultados. Las metas de aprendizaje presentan una alta valoración en ambos sexos, pero hay diferencias significativas en el desafío de estudiar para resolver problemas difíciles, donde los hombres valoran más que las mujeres superar obstáculos. En las metas de refuerzo social, las mujeres prefieren ser elogiadas por sus padres o docentes y los hombres evitar burlas, ambos ítems sin significación estadística. En las metas de logro, las mujeres se orientan a no suspender los exámenes finales, con valor significativo, y los hombres, a una buena posición social.

Conclusiones. Se evidencia que los estudiantes presentan similares metas en los tres factores estudiados. Sin embargo, respecto a indicadores, las mujeres se presentan más competitivas en cuanto a obtener mejores calificaciones con el fin de obtener la aprobación de sus padres y docentes, mientras que los hombres orientan sus metas al aprendizaje para demostrar ser mejores que sus pares.

Palabras clave. Escala de metas de estudio. Estudiantes universitarios. Metas académicas. Motivación.

Academic goals in relation to gender of first-year Kinesiology students at Finis Terrae University

Introduction. Academic goals are defined as a set of affections, feelings, beliefs and judgements that drive the student's intentions to academic activities, related to two types of motivation; intrinsic and extrinsic (theory of self-determination). There is literature that shows the difference between the goals and motivations in relation to the sex of the students.

Subjects and methods. Correlational descriptive study that I consider 74 first year students of the Kinesiology cohort 2019. The Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies was used to determine academic goals.

Results. Concerning the learning goals dimension, they were highly valued in both sexes; however, men showed significantly more appreciation for overcoming obstacles than women. In Social Reinforcement Goals, women showed more value being praised by their parents or teachers, while men tend to avoid being teased by their colleagues. Concerning to the achievement-oriented goals, women are oriented not to suspend final exams, while men are oriented to obtain a good social position.

Conclusions. It is evident that the students present similar goals in the three factors studied. However, at the level of the indicators, women are more competitive in obtaining better grades in order to obtain the approval of their parents and teachers. Meanwhile, men focus their goals on learning in order to demonstrate that they are better than their peers.

Key words. Academic goals. Motivation. Questionnaire to measure achievement goal tendencies. University students.

Introducción

La Universidad Finis Terrae es una entidad privada católica que se encuentra en Santiago de Chile, fundada en 1988 [1]. Está adscrita al sistema de gratuidad del estado de Chile y recibe a estudiantes cuyos ingresos los sitúan en el 60% de la población con ren-

das más bajas, quienes no pagan tasas ni matrícula durante el período formal que dure su carrera [2].

En Chile, la kinesiología es una carrera profesional que dura 10 semestres (5 años) en su plan de estudios, en el cual se obtiene el grado académico de licenciado en kinesiología. Este título y grado puede obtenerse exclusivamente en universidades públicas

Oficina de Educación Médica.
Facultad de Medicina. Universidad
Finis Terrae. Santiago, Chile.

Correspondencia:

Dra. Carolina Williams Oyarce.
Oficina de Educación Médica.
Facultad de Medicina. Universidad
Finis Terrae. Avda. Pedro de Valdivia,
1509, Providencia. Santiago, Chile.

E-mail:

cwilliams@uft.cl

Agradecimientos:

A Sandra Bittner, por apoyar
el desarrollo de este trabajo.

Recibido:

11.05.20.

Aceptado:

31.08.20.

Conflicto de intereses:

No declarado.

Competing interests:

None declared.

© 2020 FEM



Artículo *open access* bajo la
licencia CC BY-NC-ND ([https://
creativecommons.org/licenses/
by-nc-nd/4.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)).

ISSN: 2014-9832

ISSN (ed. digital): 2014-9840

o privadas reconocidas por la entidad reguladora de educación, el Ministerio de Educación. Esta carrera se centra en la rehabilitación mediante el movimiento humano y el kinesiólogo es un profesional que está capacitado y autorizado para evaluar, examinar, diagnosticar (diferencialmente) y tratar las deficiencias, limitaciones y discapacidades de sus pacientes sobre la base de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. El kinesiólogo tiene distintos títulos en diferentes países: en muchos reciben el nombre de fisioterapeutas [3].

La carrera de kinesiólogía de la Universidad Finis Terrae en 2018 ha presentado un 20,7% de abandono durante el primer año, y un promedio entre 2016 y 2018 de un 23%. Este abandono mayoritariamente se centra en fenómenos académicos. Si bien la carrera, junto con la Oficina de Educación Médica, ha trabajado en una serie de acciones para ponerle remedio y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, generando además una serie de capacitaciones dirigidas hacia los profesores para mejorar aspectos metodológicos de la enseñanza, sus esfuerzos no han mejorado esta cifra, que es la más alta dentro de las carreras de la salud que pertenecen a la Facultad de Medicina de la misma institución. Por esta realidad se han planteado algunas incertidumbres respecto a este fenómeno, que no sólo responde a los temas de índole académica, sino que, sin duda, los afecta. Con este análisis, la dirección académica ha generado entrevistas individuales a los estudiantes que van presentando problemas académicos durante el semestre de la carrera, registrados por informes de notas o ausencias a clases. En estas entrevistas se observa un bajo perfil motivacional, problemas vocacionales y expectativas no realizadas, todos fenómenos que, probablemente, en este contexto, estén afectando a la persistencia del estudiante frente a actividades académicas, que lo llevan finalmente a abandonar la carrera. Al respecto, son numerosos los estudios que muestran cómo la motivación es el proceso que está implicado en la activación, dirección, mantenimiento y persistencia de una conducta, permitiendo que una persona se implique en una actividad y logre culminarla [4-6]. Por otro lado, siguiendo la misma línea de investigación, las razones por las que los estudiantes se involucran y enfrentan a actividades académicas se relacionan con las metas que orientan el deseo, interés que mueve al estudiante para conseguirlas [7,8].

La motivación tiene una amplia conceptualización. Ya en la década de los setenta surge la teoría de autodeterminación, que define a la motivación como la capacidad de un individuo para elegir y realizar ac-

ciones con relación a su decisión. Siguiendo esta corriente, Ryan y Deci [9] amplían las investigaciones separando la motivación en dos pilares: motivación intrínseca y motivación extrínseca; a esta última se le atribuye una subdivisión, la amotivación. La motivación intrínseca implica realizar una actividad para lograr una satisfacción personal, y está regulada por el interés y la satisfacción hacia la tarea; mientras que la motivación extrínseca se define como el desempeño hacia una acción para obtener un premio o evitar un castigo [10]. En esta última categoría se acompaña la falta de motivación, que es el nivel más bajo de autonomía, donde la persona no está bajo ninguna de las dos motivaciones anteriores y el individuo se siente incompetente [9,11]. Desde este ámbito de la psicología educativa, actualmente la motivación se define como un proceso donde se gestionan múltiples metas, que pueden compensarse o entrar en conflicto entre sí [7,12].

En el caso de las metas que el estudiante debe gestionar en su ámbito académico, la bibliografía considera las metas académicas como un constructo importante en el proceso de los estudiantes universitarios, ya que se encuentra muy relacionado con la motivación y el proceso de aprendizaje de los jóvenes en la educación superior. Una meta académica se define como un conjunto de afectos, sentimientos, creencias y juicios que conduce las intenciones del estudiante ante actividades académicas [13]. Otros autores explican que existen dos orientaciones básicas hacia la meta: una que se orienta al aprendizaje y la comprensión de las actividades y su interés por el deseo de aprender y mejorar sus capacidades, y otra que se centra en el yo y en los resultados finales, focalizados en metas extrínsecas, como obtener buenas notas, tener recompensas y evitar el castigo [14].

Cabe mencionar que las evidencias empíricas sostenidas por el profesorado observan diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres; así, por ejemplo, se visualiza un mejor desempeño académico en relación con el promedio ponderado de las asignaturas del primer semestre y una mayor asistencia a clases en las mujeres que en los hombres. En la búsqueda de variables condicionantes de éxito académico, a nivel internacional hay múltiples estudios que demuestran que los patrones motivacionales de los estudiantes muestran diferencias entre hombres y mujeres [15], influyendo en cómo realizan una tarea y la permanencia de ésta [16-18].

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, surge la necesidad de focalizar la atención en los aspectos que se relacionen directamente con la per-

sistencia y el control que se despliegan para lograr una meta, y vincular los hallazgos con la gran cantidad de bibliografía internacional que sustenta los fenómenos de motivación y metas académicas, pero que en el ámbito nacional es escasa [19,20].

No obstante, se hace necesario estudiar el fenómeno específico de estos estudiantes para tener una evidencia significativa que pueda guiar las intervenciones educativas y abordar acciones coherentes para disminuir el abandono académico.

De acuerdo con lo anterior, es interesante preguntarse: ¿cuáles son las metas académicas que manifiestan los estudiantes de kinesiología de primer año?; ¿se diferencian estas metas en función del sexo entre hombres y mujeres?

El objetivo del estudio fue determinar las diferencias de las metas académicas por sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología mediante la escala de metas de estudio.

Sujetos y métodos

El siguiente estudio se sustenta bajo un enfoque metodológico cuantitativo de diseño descriptivo con alcance correlacional [21].

La muestra del estudio es, por conveniencia, no probabilística, y considera a todos los estudiantes de la carrera de kinesiología de primer año en 2019 de la Universidad Finis Terrae, sede de Santiago, Chile. Los sujetos reclutados corresponden a una muestra de 79 estudiantes que ingresan a la carrera. Se excluye a los que no terminaron de contestar el test o no firmaron el consentimiento informado. La muestra del estudio queda constituida finalmente por 74 estudiantes, 42 mujeres (56%) y 32 hombres (44%). El rango de edad fluctúa entre 17 y 23 años. La edad media es de $19,6 \pm 2,1$ años, y no existen diferencias estadísticas para ambos sexos ($p = 0,59$).

Instrumentos

Se utilizó la denominada escala de metas de estudio, una adaptación con pequeñas modificaciones del cuestionario de metas académicas [22,23]. Este último es traducción del *Achievement Goals Tendencies Questionnaire* [24]. Las propiedades psicométricas de la escala se han analizado en España [25, 26]. La escala de metas de estudio es capaz de evaluar metas académicas de adolescentes con un enfoque multidimensional. Este instrumento consta de 20 ítems que evalúan tres dimensiones, llamados factores:

- *Metas de aprendizaje*: compuesto por ocho ítems (preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8), que miden la tendencia a la implicación en el estudio para la adquisición de competencia y control, y la implicación por el interés en las materias; es el factor I.
- *Metas de logro*: compuesto por seis ítems (preguntas 9, 10, 11, 12, 13 y 14), que miden la tendencia a la implicación en el estudio derivada de una defensa del yo, la evitación del trabajo académico y la implicación del estudio derivada de una búsqueda del engrandecimiento del yo o de la obtención de una buena nota; es el factor II.
- *Metas de refuerzo social*: compuesto por seis ítems (preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20), que miden la tendencia a la implicación en el estudio derivada de la adquisición de valoración social y de la aprobación de los amigos, padres y profesores; es el factor III.

Las respuestas del cuestionario están categorizadas y valoradas en una escala de Likert, graduadas de 1 (nunca) a 5 (siempre). El rango de puntuación en las respuestas está entre 20 y 100 puntos [14].

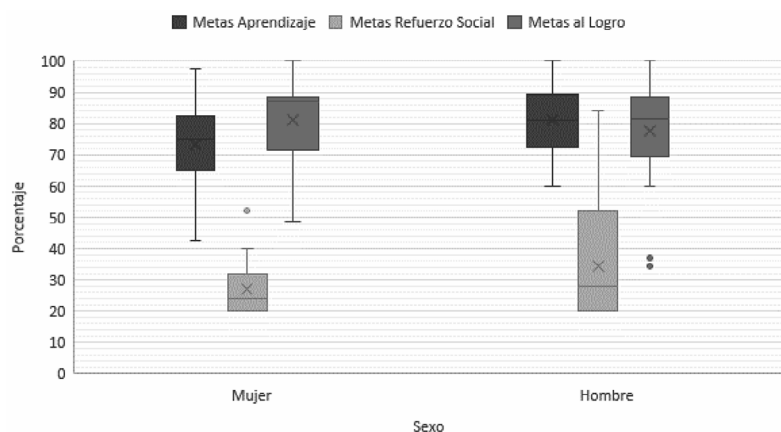
El instrumento se aplicó en el primer semestre de 2019 y reclutó a todos los estudiantes que desearon contestarlo en las dependencias de la universidad. El investigador acompañó al profesor encargado de aplicar el instrumento y se aclararon dudas. Se aplicó en forma paralela en dos secciones que estaban en salas continuas. El tiempo de duración aproximado fue de 20 minutos.

Recogida de información

La información fue recogida por parte el investigador responsable, quien contó con la autorización previa de la escuela. Las encuestas se manejaron con un código para mantener el anonimato de los resultados. Este estudio contó con la autorización del comité de ética de la universidad.

Análisis estadístico

Para el análisis de los datos se utilizó el programa GraphPad Prism v. 7. Se consideró el análisis descriptivo de los datos, con sus respectivas medidas de tendencia central. Para el análisis inferencial de los datos se consideró su normalidad según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la t de Student como contraste de medias para los factores I, II y III del instrumento, y la U de Mann-Whitney para la comparación por ítems del cuestionario escala de metas de estudio considerando un valor $\alpha = 0,05$ para el nivel de significación estadística.

Figura. Comparativa de las metas académicas de ambos grupos según los factores analizados.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados generales obtenidos al aplicar la escala de metas de estudio [24]. Se muestra la comparación de metas (Figura) respecto a las dimensiones que se analizan. Descriptivamente, se muestra que las mujeres tienen un alto porcentaje en las metas orientadas al logro, seguidas de las de aprendizaje y las de refuerzo social. En el caso de los hombres, sus porcentajes son altos en las metas de aprendizaje, seguidas muy de cerca por las orientadas al logro y, en tercer lugar, por las de refuerzo social.

Con el fin de identificar las metas académicas de los estudiantes, se realizó un análisis descriptivo e inferencial de los datos. Las tablas I, II y III muestran comparativamente los resultados obtenidos considerando por separado los tres factores de metas académicas que a continuación se describen.

Factor I relacionado con las metas de aprendizaje

Los resultados obtenidos en esta dimensión muestran una alta valoración tanto en hombres como en mujeres en cada uno de los indicadores asociados a este factor. Los ítems más valorados corresponden a los relacionados con: 'estudio porque deseo saber cosas nuevas' (ítem 3; media: 4,4) y 'estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos o fracasos' (ítem 5; media: 4,4), mientras que el indicador menos valorado es el ítem que se relaciona con el desafío de estudiar para resolver problemas difíciles (ítem 4; media: 3,2). El análisis inferencial de los datos sólo muestra diferencias significativas por sexo

en el ítem 4, donde los hombres valoran mucho más que las mujeres estudiar para sentirse bien que para superar obstáculos. Para los indicadores restantes no se observaron diferencias en ambos grupos ($p > 0,05$) (Tabla I).

Factor II relacionado con las metas de refuerzo social

En el caso de los participantes del estudio, se observa que los hombres valoran positivamente estudiar para evitar que los amigos se burlen y demostrar ante los demás que son listos, indicadores que son menos valorados por las mujeres, mientras que ellas expresan estudiar para ser elogiadas por sus padres o profesores; sin embargo, este ítem no resulta significativo. Los ítems 11 y 13 muestran ser estadísticamente significativos (Tabla II).

Factor III relacionado con las metas de logro

Aquí se observa que para las mujeres prima estudiar por no querer suspender los exámenes finales, valor significativo, mientras que en los hombres prima alcanzar una buena posición social (Tabla III).

Discusión

En contraste con la abundante bibliografía internacional que muestra las diferencias en metas académicas entre hombres y mujeres [15,17,18], el siguiente estudio da cuenta de que los estudiantes de kinesiología presentan las mismas metas académicas ya sean hombres o mujeres, si bien las mujeres se muestran más competitivas y valoran más sacar buenas notas para tener la aprobación de sus padres y profesores. Estos resultados no son estadísticamente significativos. Centrándonos en los ítems significativos, los resultados del estudio son consistentes con los estudios de Shibley y Durik: los patrones motivacionales de los adolescentes difieren en hombres y mujeres, y las mujeres tienden a orientarse a las metas de logro [27]. Esto contrasta, a su vez, con los resultados encontrados por Hayamizu y Weiner, autores originales del test, que, mediante un estudio masivo, postulan que las mujeres están orientadas a las metas de aprendizaje [24].

Este fenómeno podría responder a los cambios sociales que se están viviendo en Chile, donde hay una marcada tendencia a las políticas de igualdad social entre sexos y un gran debate impulsado por los movimientos sociales en favor de temáticas ligadas al feminismo, que ha sido objeto de análisis y discusión en los últimos años, sobre todo en ambien-

Tabla I. Análisis descriptivo e inferencial del factor I: metas de aprendizaje.

	Media general	Media del sexo femenino	Desviación estándar	Media del sexo masculino	Desviación estándar	<i>p</i>
1. Estudio porque es interesante resolver problemas	3,70	3,67	0,75	3,69	0,97	0,9172
2. Estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado	3,80	3,71	0,83	3,84	0,88	0,5214
3. Estudio porque deseo saber cosas nuevas	4,40	4,31	0,84	4,53	0,72	0,2190
4. Estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles	3,22	2,78	0,76	3,78	0,88	0,0001
5. Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	4,20	4,10	0,96	4,28	0,89	0,3961
6. Estudio porque siento curiosidad	3,90	3,88	0,97	3,94	0,98	0,8053
7. Estudio porque me gusta emplear mi cabeza	3,90	3,83	1,10	3,91	1,03	0,7725
8. Estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil	3,90	3,79	1,20	3,97	1,09	0,5016
Total ^a	31,2	30,64	5,445	31,94	13,71	0,2972
Porcentaje ^b	78%	76,9%	4,99%	80,22%	12,46%	–

^a Consigna la frecuencia absoluta de las puntuaciones logradas; ^b Designado en función del valor ideal obtenido de cada ítem. Factores: *t* de Student. Ítems: *U* de Mann-Whitney.

Tabla II. Análisis descriptivo e inferencial del factor II: metas de refuerzo social.

	Media general	Media del sexo femenino	Desviación estándar	Media del sexo masculino	Desviación estándar	<i>p</i>
9. Estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores	2,34	2,48	1,27	2,16	1,25	0,284
10. Estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos	1,41	1,36	0,76	1,47	0,88	0,560
11. Estudio porque no quiero que mis amigos se burlen de mí	1,42	1,12	0,40	1,81	1,42	0,0036
12. Estudio porque no quiero que el profesor me tenga aversión	1,47	1,41	0,66	1,56	1,01	0,420
13. Estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy	1,62	1,38	0,76	1,94	1,29	0,0236
14. Estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis amigos	1,62	1,45	0,74	1,84	1,39	0,120
Total ^a	7,54	6,71	2,35	8,63	4,40	0,0188
Porcentaje ^b	30,16%	26,86%	9,4%	34,5%	17,59%	–

^a Consigna la frecuencia absoluta de las puntuaciones logradas; ^b Designado en función del valor ideal obtenido de cada ítem. Factores: *t* de Student. Ítems: *U* de Mann-Whitney.

tes escolares y universitarios. El ser humano es flexible en su comportamiento, ya que desarrolla en cualquier etapa de la vida rasgos de masculinidad y feminidad definidos por la normativa social en un determinado momento histórico [28]. Es importante destacar lo anterior, dado que esta construcción de diferencias psíquicas es contextual y afecta al de-

sarrollo de las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a gustos, metas y significados [29]. La manera como se evalúan las personas a sí mismas va formando el autoconcepto y va creando las aspiraciones o metas que se quieren seguir [30].

No obstante, aún persisten diferencias entre los sexos, resultados ya expuestos en 1992 por Alonso

Tabla III. Análisis descriptivo e inferencial del factor III: metas de logro.

	Media general	Media del sexo femenino	Desviación estándar	Media del sexo masculino	Desviación estándar	<i>p</i>
15. Estudio porque quiero sacar buenas notas	4,38	4,43	0,83	4,31	1,18	0,620
16. Estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas	4,32	4,48	0,80	4,13	1,16	0,128
17. Estudio porque no quiero suspender los exámenes finales	3,99	4,24	1,03	3,66	1,34	0,0378
18. Estudio porque quiero realizar estudios superiores	4,39	4,45	0,77	4,31	0,93	0,482
19. Estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo	4,53	4,57	0,77	4,47	0,88	0,595
20. Estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro	3,99	3,83	1,15	4,19	1,20	0,020
Total ^a	27,90	28,48	4,484	27,22	5,278	0,2721
Porcentaje ^b	79,80%	81,48%	12,87%	77,78%	15,09%	–

^a Consigna la frecuencia absoluta de las puntuaciones logradas; ^b Designado en función del valor ideal obtenido de cada ítem. Factores: *t* de Student. Ítems: *U* de Mann-Whitney.

y Montero [31], quienes encontraron que los hombres valoran el prestigio social, y se orientan a presentar una imagen de superioridad y a validar su competencia con otros a toda costa.

Se deja como interrogante si las políticas públicas y los debates de estos últimos años sobre la desigualdad entre hombres y mujeres vividos en Chile son producto de un cambio en las aspiraciones y metas académicas de ambos sexos, disminuyendo las brechas y diferencias entre ambos. Sería interesante ampliar el estudio a otros contextos educacionales.

En conclusión, los estudiantes de primer año en 2019 de la carrera de kinesiología de la Universidad Finis Terrae tienden a manejar metas académicas similares en ambos sexos por cada factor estudiado de la escala. Sin embargo, el análisis por ítems muestra algunas diferencias significativas que son discordantes con lo que señala la bibliografía: las mujeres se orientan a las metas de logro más que a las de aprendizaje. Por su parte, los hombres tienden a orientar sus motivaciones a las metas de aprendizaje para demostrar ser mejores que sus pares y evitar burlas.

Las proyecciones que deja este estudio son profundizar en esta línea investigadora, y separar las metas académicas y las motivaciones de los estudiantes universitarios; además, ampliar la investigación a diferentes planteles académicos e incluir nuevos lugares de estudio, para poder generalizar los datos obtenidos a estudiantes universitarios chilenos.

Bibliografía

1. Universidad Finis Terrae: Nuestra historia. URL: <https://uft.cl/home/nuestra-historia>. [29.06.2020].
2. Subsecretaría de Educación Superior. Gratuidad. Lo que debes saber. URL: <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>. [29.06.2020].
3. World Physiotherapy. What is physiotherapy. URL: <https://world.physio/resources/what-is-physiotherapy>. [29.06.2020].
4. Beltrán J. Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. In Acosta M, ed. Creatividad, motivación y rendimiento académico. Madrid: Aljibe; 1998. p. 39-54.
5. Caso-Nieba J, Hernández L. Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Rev Latinoam Psicol* 2007; 32: 487-501.
6. Järvelä S, Volet S, Järvenoja H. Research on motivation in collaborative learning: moving beyond the cognitive-situative divide and combining individual and social processes. *Educ Psychol* 2010; 45: 15-27.
7. Rodríguez S, Cabanach R, Piñero I, Valle A, Núñez J, González J. Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema* 2001; 13: 546-50.
8. De la Fuente-Arias J. Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Rev Electron Investig Psicoeduc Psigopedag* 2017; 2: 35-62.
9. Ryan R, Deci E. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol* 2000; 25: 54-67.
10. Vargas-Téllez J. Implicaciones de la teoría motivacional de la autodeterminación en el ámbito laboral. *Nova Scientia* 2014; 5: 154-75.
11. Chicaiza-Ayala W, Cragno A. Motivación en tres escuelas de medicina de Ecuador. *Educ Med* 2018; 19: 98-104.
12. Dowson M, McInerney D. What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemp Educ Psychol* 2003; 28: 91-113.
13. Weiner B. An attributional theory of motivation and emotion. 1st ed. New York. Springer-Verlag; 1986.
14. Pérez M, Díaz A, González-Piñeda J, Núñez J, Rosario P. Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Interam J Psychol* 2009; 43: 449-55.

15. Elliot AJ, Dweck CS. *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press; 2007.
16. Wigfield, A, Wagner A. Competence, motivation, and identity development during adolescence. In Elliot AJ, Dweck CS, eds. *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications; 2005. p. 222-39.
17. Giota J. Adolescents' goal orientations and academic achievement: long-term relations and gender differences. *Scand J Educ Res* 2002; 46: 349-71.
18. Young A. I think, therefore I'm motivated: the relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learn Individ Differ* 1997; 9: 249-83.
19. Pacheco H. Efecto sobre el desempeño académico de la conformación de grupos de trabajo según perfil motivacional en estudiantes de medicina [tesis de magister]. Concepción: Universidad de Concepción; 2017.
20. Marín M. Características de la carrera asociadas a la motivación académica de los estudiantes de tecnología médica de una universidad tradicional chilena [tesis de magister]. Concepción: Universidad de Concepción; 2016.
21. Hernández-Sampieri R. *Metodología de la investigación*. 6 ed. México DF: McGraw Hill; 2014.
22. Valle A. Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios [tesis doctoral]. A Coruña: Universidad de Coruña; 1997.
23. Valle A, Cabanach C, Cuevas R, Rodríguez L, Baspino S, Núñez J. El CMA (cuestionario de metas académicas): un instrumento para la evaluación de las metas de estudio de los estudiantes universitarios. *Actas del I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación*. Coimbra; 1997. p. 361-71.
24. Hayamizu T, Weiner B. A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *J Exp Educ* 1991; 59: 226-34.
25. García M, González-Pianda J, Núñez J, González-Pumariega S, Álvarez, L, et al. El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula Abierta* 1998; 71: 175-200.
26. Navas L, González C, Torregrosa G. Metas de aprendizajes: un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Rev Psicol Gen Apl* 2002; 55: 553-64.
27. Hyde J, Durik A. Gender, competence, and motivation. In Elliot J, Dweck C, eds. *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications; 2013. p. 375-91.
28. Deaux K, Major B. Putting gender into context: an interactive model of gender-related behavior. *Psychol Rev* 1987; 94: 369-89.
29. Crawford M. *Transformations: women, gender and psychology*. 2 ed. New York: McGraw-Hill Higher Education; 2006.
30. Lips H. *A new psychology of women: gender, culture, and ethnicity*. 4 ed. Illinois: Waveland Press; 2017.
31. Alonso J, Montero I. Motivación y aprendizaje escolar. In Palacios J, Marchesi A, Coll C, eds. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial; 1990. p. 183-98.