

# Rol de las Metas Parentales Orientadas al Logro de la Tarea en el Autoconcepto de Estudiantes Universitarios

## Parental Achievement Goals' Role in the Undergraduate Students' Self-Concept

Mercedes Inda-Caro<sup>1</sup>, Carmen Rodríguez-Menéndez<sup>2</sup>, Carmen-María Fernández-García<sup>3</sup> y  
María-Paulina Viñuela-Hernández<sup>4</sup>

### Resumen

El objetivo de este estudio ha sido definir el constructo de metas parentales orientadas al logro: dominio, éxito y evitación. Para ello se realizó una adaptación al español del instrumento *Parental Achievement Goals Questionnaire* (Cuestionario parental de metas orientadas al logro). La muestra empleada fueron 486 progenitores donde el 53.2% eran padres y 46.8% madres. Se empleó la Teoría de Respuesta al Ítem para analizar las características de los ítems y su identificación con el constructo. Se ha recurrido al análisis de varianza para conocer las variables explicativas de las diferencias de este constructo. A continuación, se analizó el valor predictivo de las metas parentales de logro sobre el autoconcepto de los hijos e hijas. Los resultados revelaron el peso del género de los progenitores y los estudios de sus hijos e hijas como variables a tener en cuenta en la explicación de las diferencias entre los tipos de metas parentales.

**Palabras clave:** metas parentales de logro, dominio de la tarea, éxito de la tarea, evitación del fracaso, autoconcepto, género

### Abstract

The goal of the study was to define the parental achievement goals construct: mastery, approach-performance and avoid-performance. To achieve this aim the Parental Achievement Goal Questionnaire was adapted into Spanish language. The participants were 486 parents, being 53.2% fathers and 46.8% mothers. The Item Response Theory was used to assess the items properties, and its match with the construct. Besides an Analysis of Variance was run to discover which factors explained differences inside the construct. Moreover, the predictive value of parental achievement goals on students' self-concept was analyzed. Findings suggest that parental gender and the degree chosen by sons and daughters should be considered to explain differences among parental achievement goals.

**Keywords:** parental achievement goals, mastery, approach, avoid, self-concept, gender

<sup>1</sup> Grado en Psicología. Doctora en Psicología. Profesora Titular. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo. Despacho 314, C/Aniceto Sela, s/n 33005 Oviedo, España. Tel.: +34985102887. Correo: indamaria@uniovi.es

<sup>2</sup> Grado en Pedagogía. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo; C/Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo, España. Tel.: +34985102857. Correo: carmenrm@uniovi.es

<sup>3</sup> Grado en Pedagogía. Doctora en Pedagogía. Profesora Titular. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo; C/Aniceto Sela, s/n; 33005 Oviedo, España. Tel.: +34985103271. Correo:fernandezcarmen@uniovi.es

<sup>4</sup> Grado en Pedagogía. Doctora en Pedagogía. Profesora Contratada Doctora. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo; C/Aniceto Sela, s/n; 33005. Oviedo, España. Tel.: +34985103235. Correo: paulina@uniovi.es

## Introducción

En el campo de la psicología motivacional las metas de logro (*achievement goals*) se definen como los esfuerzos que hace una persona para persistir y comprometerse con una tarea específica, influyendo así en el modo en que se interpretan y acometen las distintas experiencias de vida a las que la persona se ve expuesta. En este contexto, la investigación inicial determinó dos tipos de metas: las metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea (*performance goals*) y las metas orientadas al dominio de la tarea (*mastery goals*). Así, aquellas personas con metas orientadas al éxito intentarían demostrar su competencia en comparación con otras personas, mientras que los sujetos con metas orientadas al dominio de la tarea buscarían el desarrollo de su competencia sin necesidad de compararse con el logro de los demás (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Rawsthorne & Elliot, 1999).

Desde el ámbito de la psicología se indica que tener uno u otro tipo de meta de logro tiene distintas consecuencias sobre el bienestar psicológico de los sujetos. Las metas orientadas al dominio de la tarea favorecen el desarrollo de la motivación intrínseca y el disfrute con la realización de la actividad (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Rawsthorne & Elliot, 1999). Con motivación intrínseca las personas siguen sus intereses y se implican activamente en aquellas actividades que les son agradables y por las que sienten una espontánea curiosidad. Este tipo de motivación se considera altamente saludable y con un gran potencial en la autorregulación del comportamiento (Bureau & Mageau, 2014; Garn, Matthews, & Jolly, 2010; Niemiec *et al.*, 2006; Roth, Assor, Niemiec, Ryan, & Deci, 2009; Soenens & Vansteenkiste, 2010). Asimismo, en estudios recientes sobre el autoconcepto se ha constatado la influencia de la motivación intrínseca sobre el desarrollo positivo, especialmente del autoconcepto físico (García *et al.*, 2018).

Por otro lado, los resultados de las investigaciones han sido menos concluyentes respecto a los efectos provocados por las metas orientadas al éxito (Elliot, 1999; Rawsthorne & Elliot, 1999), concluyéndose que un factor podría explicar la variabilidad en los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas. Así, se demostró

que estas metas podrían estar dirigidas hacia el logro del éxito o hacia la evitación del fracaso, dependiendo del nivel de competencia autopercebido. A partir de ello, se formularon dos tipos de metas. Las personas con metas orientadas al éxito en el desarrollo de la tarea (*performance-approach goals*) pondrían el foco de atención en el logro de juicios favorables respecto a su competencia personal, mientras que los sujetos con metas orientadas a la evitación del fracaso (*performance-avoidance goals*) eludirían los juicios desfavorables respecto a su competencia (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Rawsthorne & Elliot, 1999). Las personas con metas orientadas al éxito y dotadas de una alta percepción sobre su competencia intentarían demostrar su capacidad respecto a los demás (*performance-approach*), mientras que los sujetos con metas orientadas al éxito, pero con una baja percepción de sus habilidades evitarían demostrar su falta de competencia (*avoidance approach*) (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997). Finalmente, las personas con metas orientadas al éxito se caracterizarían por tener un adecuado autoconcepto (Wimmer, Lackner, Papousek, & Paechter, 2018).

A partir del metaanálisis realizado por Rawsthorne y Elliot (1999) (véase también Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) se concluyó que las metas orientadas a la evitación del fracaso tienen un efecto perjudicial sobre la motivación intrínseca. En contraste, también se determinó que las personas con unas metas orientadas al éxito tenían niveles de motivación intrínseca similares a aquellos con unas metas orientadas al dominio de la tarea. No obstante, los autores del estudio también advierten que sería arriesgado concluir que unas metas orientadas al éxito siempre tienen efectos positivos sobre la motivación intrínseca, precisando que se debe investigar mucho más, dado que este tipo de metas pueden tener efectos negativos a largo plazo (véase también Elliot & Moller, 2003).

A partir de este marco teórico-empírico se han realizado múltiples estudios con el objeto de determinar las variables que pueden influir en el desarrollo de uno u otro tipo de metas, tales como, por ejemplo, el género, la etnicidad o el status socioeconómico y cultural (Elliot, 1999).

Asimismo, también se ha subrayado que determinadas variables contextuales juegan un rol preferente en su desarrollo, destacándose entre ellas el estar inmerso en un ambiente que favorece el logro o, por el contrario, el éxito en la realización de las metas personales.

En este sentido, es imprescindible considerar la influencia de la familia, en tanto contexto socializador, en el desarrollo de este tipo de metas personales. En efecto, la familia es uno de los agentes de socialización más determinantes en el desarrollo del bienestar psicológico de menores y adolescentes (González-Fuentes & Andrade, 2016) de forma que son numerosos los estudios que han demostrado la influencia de los estilos educativos y las expectativas familiares en el desarrollo del autoconcepto. De este modo, variables tales como las expectativas de capacidad (transmisión de percepciones positivas de capacidad), la satisfacción con el logro de los hijos e hijas, las expectativas de rendimiento, los comportamientos autorregulados parentales, o el nivel de implicación parental influyen en el autoconcepto general, académico y emocional (Álvarez et al., 2015; González-Pienda et al., 2003; González-Pienda & Núñez, 2005).

No obstante, también debemos señalar que existen diferencias importantes si ampliamos la mirada para tener en cuenta las diferencias culturales pues la influencia de los estilos de socialización familiar en el desarrollo del autoconcepto, depende de esta variable. La investigación empírica realizada hasta la fecha pone de manifiesto que en culturas de orientación colectivista un estilo educativo indulgente tiene efectos más positivos en el desarrollo del autoconcepto que un estilo democrático (García & Gracia, 2009; García, Pelegrina, & Lendínez, 2002; Martínez, Musitu, García, & Camino, 2003; Musitu & García, 2004; Villalobos, Cruz, & Sánchez, 2004), a diferencia de lo que ocurre en entornos familiares anglosajones (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts, & Fraleigh, 1987).

En todo caso, se observa que el estudio de la influencia de las orientaciones de meta parentales sobre el ajuste psicológico de menores y adolescentes, y en particular sobre su autoconcepto, ha sido menos investigado. Así, los pocos estudios realizados han explicado la influencia de las orientaciones de meta parentales

en el rendimiento y compromiso escolar, corroborando que cuando los progenitores tienen unas metas orientadas al dominio de la tarea, los estudiantes están más atentos, son más persistentes, curiosos, disfrutan y se esfuerzan más en las tareas escolares (Gonida, Kiosseoglou, & Voulala, 2007; Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009). Igualmente, manifiestan el mismo tipo de orientaciones de meta que sus progenitores (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007; Gonida et al., 2007), adoptan un perfeccionismo adaptativo (Ablard & Parker, 1997), son más autónomos y autorregulados al hacer los deberes (Gonida & Cortina, 2014) y tienen un mejor rendimiento académico (Gutman, 2006). Por otra parte, cuando los progenitores enfatizan el éxito y las comparaciones interindividuales no hay correlación con el compromiso escolar (Gonida et al., 2009) ni con el rendimiento académico (Gutman, 2006), pero sí influye en que los estudiantes adopten unas metas orientadas al éxito (Friedel et al., 2007; Gonida et al., 2007) y un perfeccionismo maladaptativo (Ablard & Parker, 1997). Asimismo, diversos estudios determinan que las relaciones entre las variables analizadas son diversas en función de la edad de los jóvenes (Gonida et al., 2007, Gonida, Karabenick, Makara, & Hatzikyriakou, 2014) y el contexto socio-laboral de la persona (Maglio, Molina, Raimundi, González, & Schmidt, 2014).

La revisión del estado de la cuestión evidencia la falta de un estudio detallado sobre la influencia de las orientaciones de meta parentales sobre el autoconcepto de menores y adolescentes. De este modo, los progenitores que enfatizan el éxito en la ejecución de la tarea, la competitividad y la comparación entre iguales pueden mermar la percepción que tiene una persona de la calidad del desempeño de su rol como estudiante (autoconcepto académico), de su implicación y desempeño en las relaciones sociales y familiares (autoconcepto social y familiar), así como de su estado emocional (autoconcepto emocional). En contraposición, las distintas dimensiones del autoconcepto pueden verse favorecidas cuando el entorno familiar promueve que los hijos e hijas centren su motivación en el proceso de ejecución de una tarea, más que en el resultado final, valorando su desempeño a partir del esfuerzo realizado y del grado de implicación desarrollado

durante dicho proceso. Asimismo, también se debe investigar si los progenitores desarrollan uno u otro tipo de metas en función de las carreras académicas elegidas por sus hijos e hijas. En el contexto español, el ámbito vocacional científico-tecnológico (STEAM) agrupa las materias y carreras con mayor dificultad para el alumnado tanto en la educación secundaria como en la universidad. Por esta razón, debemos investigar si una conducta parental que orienta a destacar en los estudios y a promover el éxito en el resultado final de la actividad se da, con mayor asiduidad, en aquellos progenitores cuyos hijos e hijas realizan estudios con un alto grado de exigencia. En consonancia con este hilo argumental, el Consejo Europeo viene desarrollando políticas de apoyo parentales para el desarrollo de las habilidades denominadas no cognitivas, las cuales van a ser necesarias en las nuevas ocupaciones laborales. Dentro de esta categoría se encuentran: la flexibilidad, la curiosidad, la innovación, la creatividad, el carácter emprendedor, la capacidad de trabajo en equipo, la comunicación, la iniciativa, la sociabilidad, la empatía, la colaboración, el control emocional y la positividad (European Commission, 2019).

En suma, la literatura científica ha profundizado en cómo las conductas y actitudes parentales pueden determinar el desarrollo de conductas prosociales o antisociales en sus descendientes (Zacarías-Salinas & Andrade-Palos, 2014), o condicionar las motivaciones laborales de los jóvenes. Estudios como los desarrollados por Dekas y Baker (2014) demuestran que los intereses laborales de los jóvenes se encuentran determinados por las metas que tengan sus progenitores, y en cómo estos se las transmiten a lo largo del proceso de socialización.

Asimismo, yendo un paso más allá debemos destacar el estudio de Mageau, Bureau, Ranger, Allen y Soenens (2016) cuya novedad radica en ser la primera investigación que incluye los tres tipos de orientaciones de meta recogidos por la literatura científica, avanzando así respecto a estudios anteriores que obviaban las metas orientadas a evitar el fracaso. Asimismo, esta investigación ha desarrollado un cuestionario *ad hoc* para medir los tres tipos de metas parentales de logro (*Parental Achievement Goals Questionnaire*), inspirado en el cuestionario sobre metas de logro elaborado por

Elliot y Church (1997). Este estudio permitió demostrar que los distintos tipos de orientación de meta estaban relacionados con diferentes modelos de conducta parental que, a su vez, influían en el desarrollo psicosocial de los menores y adolescentes.

Tomando todo lo anteriormente expuesto en consideración, los objetivos de este estudio serán tres: el primero, analizar el constructo metas parentales de logro; el segundo, definir el modelo que mejor contribuye a la explicación de las tres metas parentales de logro a partir del género de los progenitores, el género de los hijos/hijas y los estudios que estén realizando; tercero, determinar si la dimensión “metas parentales de logro” puede ser empleada como variable predictora del autoconcepto. Los tres objetivos serán evaluados en una muestra de estudiantes universitarios, cohorte de edad donde se ha constatado que la influencia de los padres y madres resulta crucial en su futuro profesional (Dekas & Baker, 2014).

## Método

### Participantes

La muestra del estudio estaba formada por 485 padres y madres de 304 estudiantes de Grados de una Universidad Española. Respecto a la procedencia de sus hijos e hijas fue: Pedagogía (40.8%), Magisterio (33.6%), Psicología (15.8%), e Ingeniería Informática (9.9%). Los cursos evaluados fueron los tres primeros, 47% de los estudiantes eran de primero ( $n=143$ ), 29.3% de segundo ( $n=89$ ) y el 23.7% ( $n=72$ ) de tercero. El 69.4% ( $n=211$ ) eran mujeres, y el 15.5% ( $n=47$ ) hombres. El 15.1% de estudiantes no indicaron su género. Respecto a los progenitores, el 53.2% ( $n=258$ ) eran madres y el 46.8% ( $n=227$ ) padres. La edad media de los padres fue 51.95 ( $DT=6.04$ ), así como en el grupo de madres, el promedio de la edad fue 49.95 ( $DT=5.29$ ). La Tabla 1 muestra el análisis de la muestra considerando el número de progenitores que respondieron. Respecto a la variable familia, cabe precisar que se procedió a la identificación de cada estudiante con su unidad familiar. De este modo, del total de 304 estudiantes, se obtuvo información de 303 familias.

Tabla 1. Características de los participantes según el número de progenitores participantes

		Familias con dos progenitores respondientes (n=182)	Familias con un progenitor respondiente (n=121)
Género progenitor	Padre	179 (49.2%)	48 (41.9%)
	Madre	185 (50.8%)	73 (58.1%)
Género estudiante	Hombres	68 (20.1%)	12 (13.5%)
	Mujeres	270 (79.9%)	77 (86.5%)
Estudios	Pedagogía	112 (30.8%)	68 (56.2%)
	Magisterio	159 (43.7%)	22 (18.2%)
	Psicología	50 (13.7%)	23 (19%)
	Informática	43 (11.8%)	8 (6.6%)
Edad promedio		18.97	20.10
D.T.		1.72	1.42

El análisis pormenorizado de las familias hace posible señalar que en 182 respondieron ambos progenitores y en 121 únicamente uno de ellos (73 madres y 48 padres). La edad media de los estudiantes fue 18.97 para aquellos estudiantes de familias donde participaron ambos progenitores, y 20.10 para los que participó únicamente un progenitor.

### Procedimiento

Durante el primer trimestre del curso 2017 se entregó a los estudiantes un sobre cerrado con el instrumento de evaluación. Previamente se les describió el objetivo del estudio y que debían entregar los sobres a cada uno de sus progenitores. En el sobre había dos cuestionarios, uno para el padre y otro para la madre. Previamente a la respuesta del instrumento, se explicaba a los progenitores quién realizaba la investigación, así como se formalizaba la solicitud para participar voluntariamente en el estudio. El consentimiento informado de los estudiantes se requirió antes de la cumplimentación del instrumento.

El procedimiento de adaptación del instrumento ha sido realizada mediante el proceso “forward-backward translation”. Una vez conseguida la autorización de las autoras del cuestionario, la escala fue traducida del inglés al español. Tres miembros del equipo, con conocimientos de inglés y con experiencia en la temática evaluada, desarrollaron la versión inicial en español. Una vez realizada una primera versión,

ésta fue evaluada por dos personas expertas en estilos educativos parentales y conocedoras del concepto de “metas”. El instrumento fue sometido a un juicio de expertos para determinar si los ítems reflejaban la realidad de las familias españolas. A continuación, se procedió al proceso “backward” y la versión en español fue enviada a un traductor bilingüe, el cual carecía de conocimiento a priori de la versión original. Esta segunda versión en inglés, confirmó que el contenido de los ítems era igual en las dos versiones.

### Instrumentos

**Cuestionario parental de metas orientadas al logro. Parental Achievement Goals Questionnaire** (Mageau et al., 2016). Se trata de un instrumento de 11 ítems de escala Likert, con un rango que abarca desde 1 (No estoy de acuerdo) a 7 (Estoy muy de acuerdo). El instrumento evalúa las metas de logro que tienen los padres y madres, simultáneamente, en las actividades que realizan sus hijos e hijas. Se diferencian tres tipos de metas. En primer lugar, las metas orientadas al dominio de la tarea (3 ítems, p.e.: “*Quiero que mi hijo/hija dé lo mejor de sí mismo/a en aquellas actividades en las que participa*”,  $\alpha=.69$ ) (Mageau et al., 2016), que miden el interés de los progenitores en que sus hijos e hijas vayan mejorando en las actividades que realizan, evaluando su éxito respecto a logros pasados y no mediante una comparación con otros compañeros y compañeras. Las metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea (4 ítems, p.e.: “*Me gustaría que mi hijo/hija destacase en sus actividades*”,  $\alpha=.80$ ) (Mageau et al., 2016), definidas como el interés de los progenitores en que sus hijos e hijas sean los mejores en todas las actividades en las que se implican. Finalmente, las metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea (4 ítems, “*Animo a mi hijo/hijo a evitar actividades en las que no pueda ser el/la mejor*”,  $\alpha=.85$ ) (Mageau et al., 2016), evalúan las conductas parentales entendidas como el esfuerzo realizado para evitar que sus hijos e hijas realicen tareas en las que pueden percibir que son menos competentes que estudiantes de su misma edad.

**AF5. Autoconcepto Forma 5** (García & Musitu, 2014). Es una prueba que consta de 30 ítems tipo likert, con un rango de respuesta de 1 a 99, donde el participante selecciona el valor según el nivel de acuerdo con la afirmación presentada.

Se trata de un instrumento ampliamente empleado en la población de lengua castellana, con unos índices de consistencia interna de .82 en la escala total y que muestra los siguientes valores de fiabilidad en cada uno de los autoconceptos: social,  $\alpha=.70$ ; académico/laboral  $\alpha=.88$ ; familiar,  $\alpha=.77$ ; emocional  $\alpha=.73$ ; y físico,  $\alpha=.74$ .

Este instrumento evalúa cinco dimensiones del autoconcepto desde los 10 años de edad. En esta línea, el autoconcepto social evalúa la percepción que tiene la persona sobre su red social y sus rasgos de personalidad en las relaciones sociales. Simultáneamente, se recoge información sobre cómo percibe la persona su rol de estudiante o trabajador a nivel de emociones, así como sus propias cualidades en relación con otros (autoconcepto académico/laboral). Por otro lado, se obtiene información de la percepción que tiene la persona acerca de la relación con su familia (autoconcepto familiar). Asimismo, la dimensión emocional del autoconcepto se refiere a cómo percibe la persona su estado emocional interior y en sus relaciones con los otros. Por último, se recoge información acerca de la autopercepción acerca de su aspecto y condición física (autoconcepto físico).

### Análisis de datos

El punto de partida fue el análisis de cómo se comportaba el instrumento “*Cuestionario parental de metas orientadas al logro*” (Mageau et al., 2016) en la muestra española. A tal efecto se emplearon los programas Factor 10.8 (Lorenzo-Seva, & Ferrando, 2018) y IRTPRO 4.2. (Scientific Software International, 2017). Con el primero se analizó la unidimensionalidad/multidimensionalidad del constructo “metas parentales de logro”. A continuación, se consideró el paradigma de la teoría de respuesta al ítem. Este modelo ha permitido analizar la interacción entre la persona y el ítem, es decir, la probabilidad que tiene una persona de identificarse con el contenido del ítem mediante el índice de dificultad y el índice de discriminación del ítem (Adrich, 1988).

Posteriormente, se realizó un análisis multivariado de la varianza, con el paquete estadístico IBMSPSS versión 22. El objetivo fue

evaluar si las metas de los progenitores sobre sus hijos e hijas se diferenciaban de acuerdo al género del estudiante, el género de los progenitores, los estudios académicos o el número de progenitores participantes en el estudio.

Previo comprobación de los supuestos paramétricos, se realizó un análisis de varianza, donde las variables predictoras fueron el género de los progenitores, el género de los estudiantes y los estudios a los que pertenecían los participantes.

Finalmente, se consideró realizar una regresión lineal múltiple, empleando el método de pasos sucesivos, para observar así el valor predictivo de las metas de logro de los padres y madres en el autoconcepto de los estudiantes.

## Resultados

### Análisis de las características psicométricas del Cuestionario parental de metas orientadas al logro

En un primer momento se analizó la consistencia interna de la prueba y de cada una de sus dimensiones de acuerdo a la Teoría Clásica de los Tests (TCT). La prueba de Bartlett =1499.60,  $gl=55$ ,  $p=.00$  y el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.80 mostraron que el análisis era factible. El método de extracción de factores elegido fue el de mínimos cuadrados ponderados. Se realizaron dos análisis para determinar la unidimensionalidad versus multidimensionalidad del constructo “metas parentales de logro”. Los índices de ajuste para el modelo unidimensional fueron:  $\chi^2=521.74$ ,  $g.l.=44$ ,  $p=.00$ ; TLI=0.72, CFI=0.78; RMSR=.14). La consistencia interna de la prueba fue .78. La solución en el modelo multidimensional tuvo unos índices de ajuste:  $\chi^2=30.68$ ,  $g.l.=25$ ,  $p=.19$ ; TLI=0.99, CFI=0.98; RMSR=.03. Los valores de consistencia interna en la tres subdimensiones fueron:  $\alpha=.74$  en “metas orientadas al dominio de la tarea”;  $\alpha=.85$  para “metas orientada al éxito en el resultado de la tarea”; y  $\alpha=.81$  en la subdimensión “metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea”. Consecuentemente, los resultados de la estructura factorial mostraron un apoyo a la estructura multidimensional del constructo “metas parentales de logro”.

Tabla 2. Análisis de los ítems del instrumento “Cuestionario parental de metas orientadas al logro” en cada una de las tres metas parentales

Constructo	Item	Estadísticos descriptivos					Índice de ajuste		
		$p_1$	$b$	$SE$	$a$	$es$	$S-\chi^2$	$p_2$	
Metas orientadas al dominio de la tarea	V6	Intento ayudar a que mi hijo/hija mejore en sus actividades	0.93	-2.87	0.64	0.95	0.27	0.27	0.60
	V3	Quiero que mi hijo/hija dé lo mejor de sí mismo/a en aquellas actividades en las que participa	0.91	-1.51	0.04	13.25	0.41	0.27	0.60
	V10	Desearía que mi hijo/hija mejorase en aquellas actividades que realiza	0.81	-1.29	0.16	1.61	0.32	0.36	0.55
	V2	Trato de ayudar a que mi hijo/hija sea el mejor en aquellas actividades en las que participa	0.74	-1.24	0.19	1.04	0.19	5.76	0.06
Metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea	V4	Me gustaría que mi hijo/hija destacase en sus actividades.	0.81	-1.12	0.12	2.26	0.43	1.65	0.44
	V7	Desearía que mi hijo/hija fuera mejor que los demás en las actividades que realiza	0.41	0.25	0.07	3.17	0.76	1.13	0.29
	V8	Intento animar a mi hijo/hija para que sea el primero/a en todo lo que hace	0.36	0.40	0.07	3.64	1.04	1.54	0.22
	V1	Animo a mi hijo/hija a que evite participar en aquellas actividades en las que pueda sentirse inferior a los demás	0.17	1.36	0.17	1.66	0.32	1.86	0.40
Metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea	V5	No quiero que mi hijo/hija haga actividades en las que sea menos competente que los demás	0.09	1.39	0.08	7.93	0.77	1.04	0.31
	V9	Animo a mi hijo/hija a evitar actividades en las que no pueda ser el/la mejor	0.07	2.18	0.29	1.70	0.37	2.01	0.37
	V11	Prefiero que mi hijo/hija no haga actividades donde no pueda destacar	0.04	2.37	0.31	2.00	0.48	1.83	0.40

Nota.  $p_1$ =proporción de respuesta correcta,  $b$ =nivel de dificultad del ítem,  $a$ =índice de discriminación,  $S-\chi^2$ =estadístico del nivel de diagnóstico del ítem,  $se$ =error estandard.  $p_2$ =nivel de significación del estadístico  $S-\chi^2$

A partir de estos resultados se consideró el análisis de las características de los ítems en función del constructo meta parental al que pertenecían, considerando, por tanto, cada constructo de las metas parentales de logro desde una perspectiva unidimensional.

El análisis del estadístico de ajuste,  $S-\chi^2$  refleja que los ítems de los tres constructos de metas parentales de logro se ajustan correctamente al modelo, el valor del estadístico  $S-\chi^2$  no muestra valores elevados y los niveles de significación son mayores que  $p < .01$  (Orlando & Reeve, 2007, Orlando & Thissen, 2003) (Tabla 2). Respecto a la capacidad de los reactivos para ser identificados por los participantes con cada una de las tres metas parentales, los valores del parámetro “ $b$ ” fueron menores a 2, con la excepción del ítem 9 “Animo a mi hijo/hija a evitar actividades en las que no pueda ser el/la mejor” y el ítem 11 “Prefiero que mi hijo/hija no haga actividades donde no puede destacar”. Aquellos ítems con

$b > 2$  deben ser considerados como ítems difícilmente identificables con el constructo de medida (Prieto & Delgado, 2003). En este caso concreto los dos se sitúan en el factor “metas-evitación”.

Se han analizado además los resultados de los índices de dificultad y discriminación. En el constructo de “metas orientadas al dominio de la tarea” el que mejor define o evalúa es el ítem 3, “Quiero que mi hijo/hija dé lo mejor de sí mismo/a en aquellas actividades en las que participa”. En efecto, este ítem tiene valores de dificultad media, se ajusta muy bien al constructo y muestra niveles óptimos de discriminación.

En relación a las metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea, es interesante destacar que el ítem 4 “Me gustaría que mi hijo/hija destacase en sus actividades” tiene mejores parámetros de discriminación, ajuste al modelo y porcentaje de aciertos. Sin embargo, el índice de dificultad es más bajo que el ítem 2 “Trato de ayudar a que mi

Tabla 3. Análisis de la dependencia local entre los ítems en cada meta parental del logro

	Items	v3	v6	v2	v4	v7	v1	v5	v9
Metas orientadas al dominio de la tarea	v3								
	v6	-0.7							
	v10	-0.7	-0.7						
Metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea	v2								
	v4			0.7					
	v7			-0.5	-0.6				
	v8			-0.3	-0.6	-0.7			
Metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea	v1								
	v5						-0.6		
	v9						-0.5	-0.6	
	v11						0.0	-0.7	1.9

hijo/hija sea el mejor en aquellas actividades en las que participa”. Este dato parece mostrar que se tiende a puntuar más alto en este ítem que en el ítem 4, es decir, que hay más probabilidad de tener puntuaciones altas en el ítem 2 que en el 4.

El ítem de referencia en el constructo metas parentales orientadas a la evitación del fracaso en la tarea fue el 5 “No quiero que mi hija/hijo haga actividades en las que sea menos competente que los demás”. Además, es el que tiene mayor nivel de discriminación y su nivel de dificultad dentro del constructo es medio.

Respecto a la independencia de los ítems, analizando su dependencia, y siguiendo las indicaciones de Chen y Thissen (1997), quienes establecen que los valores inferiores a 5 pueden considerarse ítems independientes, en la Tabla 3 se observa que todos los ítems de los tres constructos de metas parentales mantienen la característica de independencia.

#### Análisis de las diferencias en las metas parentales orientadas al logro en función del número de progenitores participantes

Como paso previo a los análisis de la influencia del género de los progenitores y de los estudiantes, así como del tipo de estudios elegidos, se quiso determinar si existían diferencias en relación a las metas parentales orientadas al logro entre el grupo de familias en las que habían respondido ambos progenitores y, por otro lado, aquellas familias en las que solamente contestó uno de los progenitores. Para ello se realizó un análisis de varianza, siendo la variable predictora el número de progenitores respondientes, y la variable criterio las metas parentales orientadas al logro. La prueba mostró que no había diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, en ninguna de las variables parentales: metas orientadas al dominio de la tarea

( $F(1,483)=2.46, p>.05$ ), metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea ( $F(1,456)=0.22; p>.05$ ), y metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea ( $F(1,481)=0.70; p>.05$ ).

Se analizó paralelamente si existían relaciones significativas entre el número de progenitores que respondieron y el género de los estudiantes, el género de los progenitores y los estudios de los jóvenes. Se encontró una relación significativa con los estudios ( $\chi^2=35.66; p<.001$ ) observándose que en los estudiantes de Pedagogía, el número familias con un solo progenitor participante fue más elevado que en el resto de estudios.

#### Análisis de las variables explicativas de las metas parentales orientadas al logro

Primeramente, se quiso determinar si existían diferencias significativas por estudios, considerando el género de los progenitores. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las “metas orientadas al dominio de la tarea” ( $F(3,388)=3.57, p<.01; \eta^2=.03$ ) y en las “metas orientadas al éxito en el resultado de la tarea” ( $F(3,388)=7.88; p<.001; \eta^2=.06$ ), ambas en la variable estudios (Tabla 4). Los padres y madres de los estudiantes de Informática y Pedagogía fueron los que mostraron puntuaciones más altas en estos dos tipos de metas. Se procedió a realizar el análisis de los contrastes *post-hoc* y se demostró que las diferencias se concentraban en los progenitores de los estudiantes de Informática, en relación con Magisterio ( $p<.05$ ) y con Psicología ( $p<.01$ ). Se encontraron los mismos resultados tanto para padres como para madres. En este análisis la variable unidad familiar no fue considerada, ya que el tamaño de los grupos se reducía considerablemente.



**Tabla 4.** Valores promedios y desviaciones típicas en las tres dimensiones metas parentales a través del género de los progenitores, estudiantes y tipos de estudios

		Total	Padres		Madres	
			Hijos	Hijas	Hijos	Hijas
Metas orientadas al dominio de la tarea	Pedagogía	6.00 (0.94)	4.47 (1.53)	6.20 (0.73)	5.43 (1.08)	6.10 (0.88)
	Magisterio	5.86 (0.97)	5.44 (1.20)	5.81 (1.04)	5.84 (0.61)	5.98 (0.91)
	Psicología	5.83 (0.99)	6.39 (0.74)	5.65 (0.98)	6.54 (0.47)	5.73 (0.97)
	Informática	6.34 (0.63)	6.36 (0.65)	6.33 (0.62)	6.28 (0.68)	6.33 (0.62)
Metas orientada al éxito en el resultado de la tarea	Pedagogía	4.80 (1.30)	3.91 (0.80)	5.09 (1.26)	4.46 (1.15)	4.84 (1.30)
	Magisterio	4.31 (1.44)	4.43 (1.26)	4.31 (1.45)	3.84 (1.46)	4.27 (1.50)
	Psicología	4.30 (1.40)	4.71 (1.70)	4.19 (1.33)	4.43 (1.93)	3.82 (1.01)
	Informática	5.04 (1.76)	5.00 (2.05)	5.20 (0.90)	4.90 (1.62)	5.50 (0.66)
Metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea	Pedagogía	1.86 (1.18)	1.50 (0.87)	2.20 (1.30)	2.39 (1.54)	1.77 (1.16)
	Magisterio	1.98 (1.20)	2.31 (1.07)	1.94 (1.13)	2.00 (1.56)	1.86 (1.24)
	Psicología	1.71 (1.02)	1.87 (1.70)	1.59 (0.84)	2.31 (1.90)	1.67 (0.72)
	Informática	1.80 (1.02)	1.69 (0.92)	2.55 (1.05)	1.54 (0.76)	2.17 (1.13)

**Tabla 5.** Pesos de las metas parentales orientadas al logro en la predicción del autoconcepto, según género de los progenitores y estudios de los hijos

Metas...	Género progenitor	Estudios Hijos/Hijas	Académico/laboral	Familiar	Emocional	Físico
Orientadas al dominio de la tarea	Padre	Psicología		.60***		
	Madre	Psicología	-.40*			
Orientadas al éxito en el resultado de la tarea		Pedagogía			-.30**	
		Informática		.54*		.60**
Orientadas a la evitación del fracaso en la tarea	Padre	Informática	.57*			
	Madre	Informática			.62**	
		Magisterio		-.32*		

Nota. Se presentan solo los pesos significativos de las variables predictoras

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

### Validez predictiva de las metas de logro parentales

A partir de los resultados anteriores se analizó la influencia de las metas parentales de logro sobre la variable “autoconcepto” que fue definida según el modelo de García y Musitu (2014) (Tabla 5). Para ello, se pensó un modelo de regresión lineal múltiple, siendo el método de entrada de las variables el de pasos sucesivos. Asimismo, se realizaron los análisis separadamente para los cuatro grupos de estudios universitarios y diferenciando por género del progenitor.

Los resultados obtenidos con esta muestra indican que las metas parentales orientadas al dominio de la tarea influyen, en el caso del padre, sobre el autoconcepto familiar. Así, cuando el padre tiende a favorecer situaciones o conductas para que el hijo o hija tienda a dar el máximo en sus actividades, el estudiante se siente más implicado en la dinámica familiar. No obstante, cabe señalar que este valor únicamente se encontró con los estudiantes de Psicología.

Respecto a las metas maternas orientadas al éxito de la tarea, se confirmó que son las que tienen más influencia sobre el autoconcepto de los estudiantes. Así, en la percepción que tienen sobre sí mismos en el ámbito académico/laboral y en el emocional la influencia es negativa, en relación a los estudiantes de las carreras del ámbito social (Psicología y Pedagogía). En este grupo, los datos muestran que cuando la madre tiende a querer que sus hijos e hijas sean los mejores en la realización de las tareas, el autoconcepto académico y emocional son negativos. Esta actitud podría perjudicar en el concepto que tiene de sí mismo a nivel académico (estudiantes de Psicología), y en el control emocional (estudiantes de Pedagogía). Sin embargo, en el grupo de estudiantes de Informática puede reforzar su rol dentro del entorno familiar y la percepción de su imagen física. En lo que respecta a las metas paternas orientadas al éxito en la tarea, los resultados, en el caso de los estudiantes de Informática, parece que refuerzan su rol como estudiantes.

Respecto a las metas parentales orientadas a la evitación del fracaso, han sido las metas maternas las que han tenido un efecto significativo, siendo el efecto diferente en función del grupo de estudios. En el grupo de estudiantes de Informática, el efecto ha sido positivo sobre el autoconcepto emocional. Es decir, cuando la madre tiende a evitar aquellas situaciones en las que su hijo o hija no destaca o se siente inferior, se favorece el control del estudiante sobre sus emociones. Sin embargo, este conjunto de metas tuvo un efecto negativo en el autoconcepto familiar en el grupo de estudiantes del grado de Magisterio. Se ha de señalar que en el caso del autoconcepto social ninguna meta parental obtuvo un valor predictivo.

## Discusión

Nuestro primer objetivo ha sido analizar el constructo “metas parentales orientadas al logro”. En consonancia con otros trabajos sobre metas de logro (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Rawsthorne & Elliot, 1999), nuestros resultados muestran que este constructo debe ser analizado desde tres subdimensiones. Así, tal como muestran los datos, se debe hablar de tres tipos de metas parentales diferenciadas: orientadas al dominio de la tarea, orientadas al éxito de la tarea y orientadas a la evitación de la tarea (Mageau et al., 2016). Esta afirmación se sustenta en el análisis de la estructura factorial de la prueba, en el estudio de la unidimensionalidad de cada uno de los tres constructos, así como en el análisis de las características de los ítems. Los índices de ajuste fueron óptimos en los tres constructos de metas parentales de logro; así mismo, los valores del parámetro *b* mostraron una estructura homogénea en cada una de las metas parentales de logro. Por otro lado, los reactivos referentes a “metas orientadas al dominio de la tarea” fueron los que mejores valores obtuvieron, mientras que los ítems de “metas orientadas a la evitación del fracaso en la tarea” fueron los más difíciles de identificar con el constructo. Tal y como se ha evidenciado en la sección de resultados, existe una pequeña confusión con los ítems 2 y 4 en el constructo de las metas orientadas al éxito de la tarea. No obstante, el criterio de las autoras ha sido decantarse por el ítem 4, “Me gustaría que mi

hijo/hija destacase en sus actividades”, dado que es el que muestra mayor poder discriminatorio y mejores ajustes con el constructo teórico. Por otro lado, el análisis de la dependencia de los ítems también manifestó una buena definición a nivel interno, ya que no existe dependencia local entre los ítems.

Como ya se ha precisado, el segundo objetivo del estudio era definir el modelo que mejor contribuía a la explicación de las tres metas parentales de logro a partir del género de los progenitores, el género de los hijos e hijas y el tipo de estudios que estuviesen realizando. El estudio ha indicado que el género de los hijos/hijas y el de los progenitores son variables que evidencian una escasa importancia para ser consideradas como elementos diferenciadores. Por otro lado, cabe mencionar que el número de progenitores participantes en el estudio no parece ser un factor que pudiera sesgar los resultados. En efecto, como ha mostrado el análisis de varianza, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres metas de logro en relación al número de progenitores participantes. En todo caso, debe tenerse presente que en el proceso de investigación no ha sido posible determinar si la razón de la no participación ha sido debida a que se trataba de familias monoparentales o si, por el contrario, alguno de los dos progenitores ha rehusado participar en el estudio.

Respecto a la influencia de la variable “estudios que están cursando los hijos e hijas” en los tres tipos de metas, es posible concluir que el tipo de estudios elegidos representa un valor añadido en la explicación de las metas parentales de logro. Ha sido interesante encontrar que cuando no se diferencia por género (ni de los estudiantes ni de los progenitores), los resultados arrojan diferencias estadísticamente significativas respecto a las proyecciones que hacen los progenitores de los estudiantes de Informática y Pedagogía, en comparación con los otros dos grupos de estudios en las metas orientadas al dominio y al éxito de la tarea. Respecto a los progenitores de los estudiantes de Informática cabe señalar que este resultado puede ser debido a que los padres y madres han querido proyectar en sus pautas educativas las exigencias académicas a las que se han enfrentado sus hijos e hijas para poder acceder a la Universidad. Esta argumentación no sería

factible, sin embargo, para el resultado en el grupo de padres y madres de los estudiantes de Pedagogía, ya que el nivel de exigencia para el acceso a dichos estudios no es, en principio, tan alto como el requerido para la entrada en los otros grados universitarios.

Sin embargo, aún sin ser estadísticamente significativos, los resultados son diferentes una vez considerado el género de los hijos/hijas y el de los progenitores. Efectivamente, la proyección que los padres/madres realizan sobre sus hijos/hijas vendría condicionada al alza por los estudios elegidos. Sin embargo, debe aclararse que la ausencia de diferencias significativas en el análisis de varianza no ha permitido concluir la dirección de estas diferencias. En la interpretación de este dato es necesario considerar que este estudio constituye una primera aproximación al análisis de la relación de las metas parentales de logro y las variables familiares y académicas de los hijos/hijas. Así, no es posible extraer conclusiones definitivas por tratarse de un estudio realizado exclusivamente con cuatro grados universitarios. A pesar de lo anteriormente mencionado, sí tiene el valor de constituir un primer acercamiento al análisis de la influencia de las metas de los progenitores sobre la carrera académico profesional de sus hijos e hijas. En este sentido, Dekas y Baker (2014) mostraron que los jóvenes que tenían claramente definida su vocación laboral pertenecían a familias donde los dos progenitores poseían una fuerte vocación por su trabajo, mientras que los jóvenes que se guiaban por sus resultados profesionales procedían de un contexto en el que sus padres tenían las mismas orientaciones laborales.

Por otro lado, cabe destacar que el mayor peso en la variable “estudios” se encontraba asociada a las metas parentales orientadas al dominio de la tarea, seguidas de las metas parentales orientadas al éxito de la tarea y, por último, de las metas parentales orientadas a la evitación del fracaso en la tarea. Este resultado demostraría el interés de los padres y las madres por conseguir que sus hijos e hijas actúen estimulados por la motivación intrínseca, más que por ser los mejores en las tareas a las que se enfrentan. Este resultado resulta francamente interesante, teniendo en cuenta la población de estudio, ya que permite hipotetizar que aquellos padres/madres que fomentan

conductas de superación en sus hijos e hijas, podrían estar también potenciando habilidades no cognitivas necesarias para afrontar los retos laborales del siglo XXI (European Commission, 2019). Esta cuestión parece especialmente pertinente para el caso de los progenitores de los estudiantes que cursan el grado de Informática. En este sentido, resulta paradigmático que sea en aquellas carreras con mayores niveles de exigencia en las que el valor de las metas parentales es mayor. Esta circunstancia es particularmente visible en aquellas familias cuyo objetivo es que sus hijos e hijas destaquen en sus estudios por encima del resto de estudiantes.

El tercer objetivo del estudio ha sido determinar si la variable “metas parentales de logro” se puede emplear como predictor del autoconcepto. Teniendo en cuenta los resultados de la regresión lineal múltiple, sí es posible establecer diferencias en función del tipo de meta parental. Respecto a las metas orientadas al dominio de la tarea cabe matizar que los resultados no han sido concluyentes. Así, se observa que estas metas paternas parecen influir positivamente en el autoconcepto familiar, pero únicamente en los estudiantes de Psicología. Por tanto, de forma similar a otros estudios que indican los efectos positivos de las metas parentales orientadas al dominio de la tarea sobre el desarrollo académico de las personas (Ablard & Parker, 1997; Gonida & Cortina, 2014; Gonida et al., 2007, 2009; Gutman, 2006), nuestro estudio demostró sus efectos beneficiosos sobre el autoconcepto familiar: que los padres estén interesados en el progreso individual de sus hijos e hijas, sin establecer comparativas con otros estudiantes, se relaciona con la sensación del estudiante de sentirse más implicado y mejor valorado por los miembros de su familia.

Respecto a las metas parentales orientadas al éxito, se concluye que hay una influencia positiva de las metas maternas sobre el autoconcepto familiar y físico, y de las metas paternas sobre el autoconcepto académico, para el caso de los estudiantes de Informática. Por todo ello, se puede determinar que este tipo de meta parental tiene efectos positivos sobre la percepción que un estudiante de Informática parece poseer en relación a la posición que ocupa en el contexto familiar, su percepción como estudiante y su imagen corporal.

En este sentido, los resultados de otros estudios no han sido tan concluyentes como en el caso de las metas parentales orientadas al dominio de la tarea, pues si bien algunas investigaciones han demostrado la influencia negativa de las metas orientadas al logro en el desarrollo académico de los estudiantes (Ablard & Parker, 1997), otras no han encontrado correlación con variables de tipo académico (Gonida et al., 2009; Gutman, 2006). Pese a todo ello, nuestro estudio presenta resultados opuestos a estas investigaciones puesto que la relación entre las variables es positiva. Quizás nuevamente la explicación a este resultado tenga que ver con los niveles de exigencia del Grado de Informática, pues unas metas parentales orientadas al éxito pueden ayudar en la perseverancia y el éxito en los estudios.

En contraposición a esta conclusión, las metas maternas orientadas al éxito influyen negativamente en el autoconcepto emocional de los estudiantes de Pedagogía y en el autoconcepto académico de los estudiantes de Psicología. Así, en estas carreras con una orientación de corte más social, este tipo de orientación parental de meta puede influir negativamente en la capacidad de regular las emociones, de ejercer un control sobre las experiencias cotidianas de la vida, así como en la percepción que tienen de sí mismos como estudiantes.

Finalmente, los resultados tampoco han sido muy concluyentes para el caso de las metas parentales orientadas a la evitación del fracaso en la tarea. En este caso, solamente hay relación entre las metas maternas y el autoconcepto emocional de los estudiantes de Informática y entre estas metas y el autoconcepto familiar de los estudiantes de Magisterio. En el primer caso, la relación es positiva de forma que cuando las madres intentan evitar que sus hijos e hijas se impliquen en tareas en las que creen que van a rendir peor que sus compañeros, los estudiantes de Informática presentan un buen concepto emocional de sí mismos; sin embargo, la relación entre las variables se invierte cuando los estudiantes cursan la carrera de Magisterio. Sin lugar a dudas, las metas parentales orientadas a la evitación del fracaso necesitan ser estudiadas con mayor exhaustividad pues no hay ningún estudio, salvo el que ahora se presenta, que las haya incorporado como una dimensión específica de las metas parentales

orientadas al logro. De cualquier modo, los resultados no concluyentes del estudio pueden indicar la necesidad de definir con más precisión este constructo, para obtener así resultados más concluyentes. Igualmente, la ausencia de valor predictivo de las metas parentales orientadas al logro sobre el autoconcepto social, deberá ser considerada en futuras investigaciones. Una posible explicación podría ser que otros rasgos parentales como el afecto y el cariño puedan tener más influencia en el autoconcepto social que otros comportamientos parentales propositivos. En este sentido García y Musitu (2014) ya señalaron que el autoconcepto social estaría relacionado con las conductas de comprensión, afecto y apoyo.

A nivel general, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos de las características psicométricas de cada dimensión de metas parentales, se puede afirmar que la necesidad de los progenitores de que sus hijos/hijas destaquen en lo que hacen, está presente en tres de los cuatro grados universitarios analizados. Si bien en el caso de Informática tiene un efecto positivo, en el grupo de estudiantes de Psicología y Pedagogía su efecto es, por el contrario, negativo. Por ello, se debe volver a poner de relieve que los estudiantes de Informática están quizás más acostumbrados a situaciones más exigentes y competitivas que los estudiantes de los otros grados universitarios. Esta hipótesis se ve reforzada por la influencia positiva de las metas de evitación del fracaso en estos mismos estudiantes (Informática), más teniendo en cuenta que el estándar de medida de referencia en este grupo de metas es la evitación de situaciones en las que el hijo/hija es menos competente

Por último, se proponen los estándares que permitirán definir, de manera adecuada, las metas parentales de logro. Teniendo en cuenta que se trata de una primera aproximación al objeto de estudio, es preciso diferenciar el fin que buscan los padres y las madres a la hora de proyectar los comportamientos de sus hijos/hijas: dominar la tarea, ser el/la mejor en una actividad, o alejarse del fracaso al realizar una tarea. A nivel de dominio, las conductas parentales orientadas a que sus hijos/hijas tengan el mejor rendimiento son propuestas como parámetro de referencia. En el nivel metas orientadas al éxito, se considera que las conductas parentales para conseguir que los hijos/hijas destaquen en las actividades en las que

participan puede ser tomado como estándar de medida. Finalmente, en lo que respecta a las conductas de evitación del fracaso, el parámetro central propuesto es evitar que los hijos/hijas participen en actividades en las que son menos competentes que el resto.

Por último, se debe advertir que el género de los progenitores y de sus hijos/hijas no pueden ser considerados de manera separada, por tratarse de dos variables que inciden conjuntamente en el desarrollo de las metas de logro parental. Por otro lado, tampoco es posible obviar que las metas parentales de logro no son constructos estáticos, sino que más bien se van configurando en el desarrollo de las elecciones que realizan los hijos/hijas.

### Limitaciones

A partir de la argumentación anterior se debe indicar que la debilidad más importante de este estudio es que es un trabajo de corte transversal, y no longitudinal. En este sentido sería interesante en próximos estudios construir un modelo teórico de la influencia de las metas parentales de logro sobre el autoconcepto de sus hijos e hijas, y analizarlo mediante la técnica de ecuaciones estructurales, para poder iniciar, a continuación, el estudio de la influencia de las metas parentales orientadas al logro sobre el desarrollo psicológico y educativo de los hijos e hijas, adoptando una perspectiva a largo plazo. Este estudio prospectivo requeriría poder hacer un seguimiento de la muestra durante, al menos, toda la infancia, adolescencia y el comienzo de la vida adulta. Solo de este modo será posible establecer conclusiones firmes y reafirmar la hipótesis anterior, pues las metas parentales de logro son constructos psicológicos complejos, donde la interacción de las variables físicas, psicológicas y sociales de los progenitores, y de sus hijos/hijas, resultan fundamentales en su definición.

Otra debilidad que debe considerarse en este trabajo es la escasa posibilidad de profundización en la tipología familiar, al tratarse de unidades familiares cuya respuesta procede bien de uno de los miembros de la pareja, bien de ambos. El escaso tamaño de los grupos cuando se desagregaban por número de progenitores respondientes y el tipo de estudios de los jóvenes, ha impedido profundizar en la posible relación de

implicación de los padres y madres en el autoconcepto de sus hijos e hijas. En estudios futuros, sería deseable poder recoger información más precisa y extensa en relación a la tipología familiar, pues solo de este modo será posible analizar esta cuestión en toda su complejidad.

### Agradecimientos

Queremos agradecer la autorización de la Profesora Geneviève Mageau (Universidad de Montreal) para realizar la adaptación del instrumento en la población española.

### Referencias

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667. doi:10.1023/A:1022392524554
- Adrich, D. (1988). *Rasch models for measurement*. Newbury Park, California: Sage University papers.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi:10.30552/ejihpe.v5i3.133
- Bureau, J., & Mageau, G. (2014). Parental autonomy support and honesty: The mediating role of identification with the honesty value and perceived costs and benefits of honesty. *Journal of Adolescence*, 37, 225-236. doi:10.1016/j.adolescence.2013.12.007
- Chen, W. H., & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 22(3), 265-289. doi:10.2307/1165285
- Dekas, K. H., & Baker, W. E. (2014). Adolescent socialization and the development of adult work orientations. Adolescent experiences and adult work outcomes: Connections and causes. *Research in the Sociology Work*, 25, 51-84. doi:10.1108/S0277-283320140000025003
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Liederman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The

- relation of parenting style to adolescent school performance, *Child Development*, 58(2), 1244-1257. doi:10.2307/1130618
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi:10.1207/s15326985ep3403\_3
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339-356. doi:10.1016/j.ijer.2004.06.003
- European Commission (2019). *The Changing nature of work and skills in the digital age*. Obtenido de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/euro-scientific-and-technical-research-reports/changing-nature-work-and-skills-digital-age>. doi:10.2760/679150.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.009
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. doi:10.1177/0016986210377657
- García, F., & García, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5* (2ª ed.). Madrid, España: TEA.
- García, F., Martínez, I., Balluerka, N., Cruise, E., Garcia, O. F., & Serra, E. (2018). Validation of the five-factor self-concept questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender, and age. *Frontiers in Psychology*, 9(2250). doi:10.3389/fpsyg.2018.02250
- García, Mª C., Pelegrina, S., & Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396. doi:10.1111/bjep.12039
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Makara, K. A., & Hatzikyriakou, G. A. (2014). Perceived parent goals and student goal orientations as predictors of seeking or not seeking help: Does age matter? *Learning and Instruction*, 33, 120-130. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.04.007
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G. & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39. doi:10.1007/BF03173687
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Student's achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53-60. doi:10.1016/j.lindif.2008.04.002
- González-Fuentes, M. B., & Andrade, P. (2016). Escala de bienestar psicológico para adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 42(2), 69-83. doi:10.21865/RIDEP42\_69
- González-Pienda, J. A., et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias,

- autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pianda, J. A., & Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de sus hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.  
doi:10.1016/j.cedpsych.2005.01.004
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. (2018). *Factor (Version 10.8.04)*. Universitat Roviri i Vigili. Obtenido de <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>
- Mageau, G. A., Bureau, S., Ranger, F., Allen, M. P., & Soenens, B. (2016). The role of parental achievement goals in predicting autonomy-supportive and controlling parenting. *Journal of Children and Family Studies*, 25, 1702-1711. doi:10.1007/s10826-015-0341-1
- Maglio, A. L., Molina, M. F., Raimundi, M. J., González, M. A., & Schmidt, V. (2014). El apoyo familiar en la interfaz familia-trabajo. Construcción de una escala para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 37(1), 187-202. ISSN: 1135-3848. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4596/459645433010>.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., & Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología Educação e Cultura*, 7(2), 239-259.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775. doi:10.1016/j.adolescence.2005.11.009
- Orlando, M., & Reeve, B. (2007). Applying item response theory (IRT) modeling to questionnaire development, evaluation, and refinement. *Quality of Life Research*, 16, 5-18. doi:10.1007/s11136-007-9198-0
- Orlando, M., & Thissen, D. (2003). Further investigation of the performance of S – X2: An item fit index for use with dichotomous item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 27(4), 289-298. doi:10.1177/0146621603027004004
- Prieto, G., & Delgado, A. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15(1), 94-100.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344. doi:10.1207/s15327957pspr0304\_3
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., Ryan, R., & Deci, E. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142. doi:10.1037/a0015272
- Scientific Software International (2017). *IRTPRO users' guide*. Disponible en: <http://www.ssicentral.com/>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30, 74-99. doi:10.1016/j.dr.2009.11.001
- Villalobos, J. A., Cruz, A. V., & Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(2), 119-129.
- Wimmer, S., Lackner, H. K., Papousek, I., & Paechter, M. (2018). Goal orientations and activation of approach versus avoidance motivation while awaiting an achievement situation in the laboratory. *Frontiers in Psychology*, 9(1552). doi:10.3389/fpsyg.2018.01552
- Zacarias-Salinas, X., & Andrade-Palos, P. (2014). Una escala para evaluar prácticas parentales que promueven la conducta prosocial en preadolescentes. *Revista Iberoamericana de*

*Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 38(2), 117-135. ISSN: 1135-3848. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4596/459645434007>