

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Mater del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSTGRADO



Tesis

**Metas académicas y rendimiento escolar en alumnos
de educación secundaria de la Institución Educativa
Túpac Amaru - Cerro de Pasco**

Presentada por

Zenaida TRAVEZAÑO BARRERA

Asesor

Juan Zenón GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

**Para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación
con mención en Psicología Educativa**

Lima-Perú

2018

Dedicatoria

A Dios,

quien me ha reconfortado en los momentos difíciles y
guiado para continuar y terminarla en forma íntegra y satisfactoria.

A mi madre,

por la comprensión, paciencia y ayuda incondicional
día a día para tener toda esa fuerza para acabar con mi tesis y
compartir la felicidad y satisfacción juntas.

A mis hijos y hermanos,

por toda su ayuda en la medida de las circunstancias,
por compartir todas las preocupaciones y
ayudarnos como un gran equipo fuerte y unido.

Reconocimiento

Agradezco sinceramente al Mg. Juan Zenón Gutiérrez Gutiérrez, cuyos conocimientos y orientaciones han sido fundamentales para que pueda llevar a un buen término mi tesis. Y asimismo agradecer al equipo directivo, personal docente y alumnado de la Institución Educativa “Túpac Amaru”, por su valiosa colaboración en la realización del trabajo de campo.

Contenido

	Pág.
Título	
Dedicatoria	ii
Reconocimiento	iii
Contenido	iv
Lista de tablas	vi
Lista de figuras	vii
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	x
 Capítulo I: Planteamiento del problema	 12
1.1 Determinación del problema.....	12
1.2 Formulación del problema: general y específicos.....	13
1.2.1 Problema general.....	13
1.2.2 Problemas específicos.....	13
1.3 Objetivos: general y específicos.....	14
1.3.1 Objetivo general.....	14
1.3.2 Objetivos específicos.....	14
1.4 Importancia y alcance de la investigación.....	15
1.5 Limitaciones de la investigación.....	16
 Capítulo II: Marco teórico	 17
2.1 Antecedentes del estudio.....	17
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	17
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	21
2.2 Bases teóricas.....	26
2.2.1 Metas académicas y su relación con la motivación.....	26
2.2.2 El rendimiento académico.....	44
2.3 Definición de términos básicos.....	52
 Capítulo III: Hipótesis y variables	 53
3.1 Hipótesis: general y específicas.....	53
3.1.1 Hipótesis general.....	53
3.1.2 Hipótesis específicas.....	53

3.2 Variables.....	54
3.3 Operacionalización de las variables.....	54
Capítulo IV: Metodología.....	55
4.1 Enfoque de investigación.....	55
4.2 Tipo de investigación.....	55
4.3 Diseño de la investigación.....	55
4.4 Población y muestra.....	56
4.4.1 Población.....	56
4.4.2 Muestra.....	57
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	59
4.5.1 Técnicas de colecta de datos.....	59
4.5.2 Instrumentos de colecta de datos.....	59
4.6 Tratamiento estadístico.....	61
4.7 Procedimiento.....	61
Capítulo V: Resultados.....	63
5.1 Validez y confiabilidad del instrumento.....	63
5.1.1 Validez de contenido del cuestionario de metas académicas.....	63
5.1.2 Confiabilidad del instrumento.....	66
5.2 Presentación y análisis de los resultados.....	72
5.2.1 Análisis descriptivo de las variables.....	72
5.2.2 Contrastación de hipótesis.....	77
5.3 Discusión	91
Conclusiones.....	94
Recomendaciones.....	96
Referencias	97
Apéndices.	

Lista de tablas

Tabla 1.	Población.....	56
Tabla 2.	Sexo de los estudiantes.....	57
Tabla 3.	Edad de los estudiantes	58
Tabla 4.	Número de estudiantes por año de estudios.....	59
Tabla 5.	Validez de contenido del cuestionario de metas académicas.....	65
Tabla 6.	Valores de confiabilidad.....	67
Tabla 7.	Análisis de ítems y confiabilidad de metas de aprendizaje.....	68
Tabla 8.	Análisis de ítems y confiabilidad de metas de refuerzo social.....	69
Tabla 9.	Análisis de ítems y confiabilidad de metas de logro.....	70
Tabla 10.	Análisis generalizado del cuestionario metas académicas.....	71
Tabla 11.	Metas de aprendizaje.....	72
Tabla 12.	Metas de refuerzo social.....	73
Tabla 13.	Metas de logro.....	74
Tabla 14.	Metas académicas.....	75
Tabla 15.	Rendimiento escolar.....	76
Tabla 16.	Prueba de normalidad de los datos.....	78
Tabla 17.	Baremos de interpretación del coeficiente de correlación.....	79
Tabla 18.	Correlaciones metas académicas y rendimiento académico.....	81
Tabla 19.	Correlaciones metas de aprendizaje y autoestima.....	82
Tabla 20.	Correlaciones metas de logro y rendimiento escolar.....	84
Tabla 21.	Correlaciones metas de refuerzo social y rendimiento escolar.....	86
Tabla 22.	Comparación de medias en las metas de aprendizaje entre los alumnos de 3ero., 5to. y 4to. de educación secundaria.....	88
Tabla 23.	Comparación de medias en las metas de logro entre los alumnos de 3ero., 5to. y 4to. de educación secundaria.....	89
Tabla 24.	Comparación de medias en las metas de refuerzo social entre los alumnos de 3ero., 5to. y 4to. de educación secundaria.....	90

Lista de figuras

Figura 1.	Sexo de los estudiantes.....	58
Figura 2.	Metas de aprendizaje.....	72
Figura 3.	Metas de refuerzo social.....	73
Figura 4.	Metas de logro.....	74
Figura 5.	Metas académicas.....	75
Figura 6.	Rendimiento escolar.....	76
Figura 7.	Dispersión entre metas de aprendizaje y rendimiento escolar.....	83
Figura 8.	Dispersión entre metas de logro y rendimiento escolar.....	85
Figura 9.	Dispersión entre metas de refuerzo social y rendimiento escolar.....	87

Resumen

La tesis que se presenta investigó la relación existente entre las metas académicas y el rendimiento escolar en los educandos del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco en el año 2016. La muestra estratificada tuvo un tamaño de 121 alumnos. La selección de éstos se hizo con la tabla de números aleatorios. La investigación tuvo un alcance correlacional comparativo, con diseño no experimental de corte transversal y un enfoque cuantitativo. Los instrumentos de colecta de datos fueron: el Cuestionario de Metas Académicas y las Calificaciones promedios obtenidas por el alumnado de la muestra en el año 2016. El Cuestionario fue corroborado en su validez de contenido por el juicio de expertos y el coeficiente de validez de Aiken, y en su confiabilidad por el método de consistencia interna y el coeficiente alfa de Cronbach. El tratamiento estadístico de los datos se hizo con la prueba no paramétrica correlación de Spearman para las hipótesis correlacionales, y con la ANOVA de un solo factor para las hipótesis de diferencias de grupos. Los resultados evidenciaron que en cuanto a las hipótesis reportaron correlaciones positivas de mediana intensidad y estadísticamente significativas entre las metas académicas y el rendimiento escolar así como para las relaciones de las metas de refuerzo social y las metas de logro con la variable rendimiento escolar; y reportó una alta correlación y estadísticamente significativa entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar. Por último, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con respecto a las metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro entre los alumnos del 3er, 4to y 5to año de estudios. Los hallazgos resultaron ser estadísticamente significativos a un nivel de probabilidad de $p < 0.05$

Palabras claves: Metas de académicas, metas de aprendizaje, meta de refuerzo social, metas de rendimiento, rendimiento escolar.

Abstract

The thesis presented investigated the relationship between academic goals and school performance in students of the 3rd, 4th and 5th of secondary education of the institution educational "Tupac Amaru" of Cerro de Pasco in 2016. It displays stratified had a size of 121 students. The selection of these was made with the table of random numbers. The research was comparative correlation scope, with nonexperimental design of cross-section and a quantitative approach. The data collection tools were: academic goals questionnaire and ratings averages obtained by students of the sample in the year 2016. The questionnaire was corroborated in its content validity by expert opinion and the coefficient of validity of Aiken, and their reliability by the method of internal consistency and the coefficient alpha of Cronbach. The statistical treatment of the data is made with the non-parametric test Spearman correlation for hypotheses correlational, and with the ANOVA of one single factor to the hypotheses of differences of groups. The results showed that in terms of the assumptions they reported correlations medium intensity positive and statistically significant difference between academic goals and school performance as well as for relations of social reinforcement goals and the goals of achievement with the variable achievement; and reported a high correlation and statistically significant between the goals of learning and school performance. Finally, statistically significant differences with respect to learning goals, social reinforcement goals and goals of achievement among students in 3rd, 4th and 5th year of study. The findings proved to be statistically significant at a level of probability of $p < 0.05$

Keywords: Academic, learning, goal of social reinforcement, performance goals, goals goals achievement.

Introducción

La presente tesis investiga la problemática de las metas académicas en relación al rendimiento escolar del alumnado de 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru”, de Cerro de Pasco. La tesis está estructurada conforme al protocolo de la Escuela de Postgrado para las investigaciones elaboradas con el enfoque cuantitativo.

En el primer capítulo se refiere la determinación del problema de investigación, la formulación general de éste y la de los problemas específicos descriptivos, de diferencia de grupos o comparativos, y correlacionales, así como la importancia, alcances y limitaciones de la investigación.

En el capítulo segundo se presenta el marco teórico donde aparecen los antecedentes empíricos relevantes más actuales sobre ambas variables, seguido de las sistematizaciones teóricas elaboradas en la comunidad académica sobre las metas académicas y el rendimiento escolar, concluyendo con las definiciones de los términos básicos de la investigación.

En el tercer capítulo se aborda las hipótesis y variables, formulándose en este sentido la hipótesis general y las hipótesis específicas correlacionales del caso, así como las hipótesis de diferencias de grupo pertinentes al alcance de la investigación desarrollada. Asimismo, se asume la taxonomía de variables de medida; y por último, se efectúa la operacionalización de las variables, vale decir, la concreción de las variables abstractas en dimensiones e indicadores empíricos.

El cuarto capítulo concierne a la metodología, que comprende el enfoque, tipo y diseño de investigación, y, selección de la población y la determinación del tamaño de la muestra con una fórmula matemática, la descripción de las técnicas e instrumentos de recolección de información, el tratamiento estadístico realizado, y el procedimiento seguido previo, durante y después del trabajo de campo.

En el último capítulo se trata del instrumento de recolección de datos seleccionado, la replicación de la validez de contenido y confiabilidad del mismo, el análisis estadístico descriptivo de los datos de la muestra, y la contrastación de las hipótesis con el coeficiente de correlación de Spearman, y, la ANOVA de un solo factor, y la discusión de resultados.

Finalmente, se formulan las conclusiones reportadas por la investigación realizada, y se sugieren algunas recomendaciones, se presentan las referencias utilizadas conforme a la normatividad del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), y se incluyen los apéndices pertinentes.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Determinación del problema

Las metas académicas según lo testimonian múltiples observaciones de campo y la documentan investigaciones empíricas de reconocida solvencia, se han convertido en determinantes de las orientaciones motivacionales que activan, mantienen la persistencia y le otorgan consistencia a las conductas de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo.

La reflexión teórica al respecto ha registrado que dichas metas académicas adquieren perfiles claramente diferenciados de diversa índole (metas de aprendizaje, metas de logro, etc.) que pueblan la mentalidad de los educandos a la hora en que encaran las demandas y tareas académicas suscitadas en el proceso de aprendizaje. La elección de una u otras metas orientan inequívocamente la pertinencia de una motivación intrínseca, extrínseca, etc. Asimismo, evidencian la presencia de creencias, percepciones, pensamientos, competencias, atribuciones, etc. de las que están imbuidos los protagonistas del proceso de aprendizaje. Es bien sabido teóricamente que tanto las metas académicas como la selección entre éstas por parte de los aprendices repercuten en mayor o menor medida en la performance académica de la población estudiantil.

Por otra parte, esta problemática ha sido abordada empíricamente en otros países (Parrilla, 2014; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo, y Valle, 2014; etc.), advirtiéndose sin embargo que en el plano nacional destacan la investigaciones emprendidas por Mendoza (2016), Chanca (2014), Saldaña (2014); etc. Asimismo, la problemática de las metas académicas y el rendimiento escolar recién está siendo objeto de investigación en las Universidades Públicas a pesar de que compromete a los actores beneficiarios del proceso

de aprendizaje. En efecto, en las investigaciones previas nacionales registradas, se puede advertir que la indagación de dicha problemática se ha efectuado en poblaciones universitarias, a excepción del trabajo de Saldaña. Esta característica a pesar de las ventajas que ofrece, tiene cierta desventaja pues dicha población difícilmente muestra similares patrones orientacionales a nivel de metas académicas que los estudiantes de Educación Básica, como lo pueden atestiguar los estudios llevados a cabo en el extranjero tanto a nivel de educación secundaria como de educación universitaria. Conocer las especificidades en una institución escolarizada ubicada en uno de los departamentos de la sierra del país, le otorga mayor interés cognoscitivo. Por eso es que amerita que se la haya planteado como problemática de investigación para la presente tesis.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre las metas académicas y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016?

1.2.2 Problemas específicos

P1.1 ¿Qué tipo de relación existe entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco?

P1.2 ¿Qué tipo de relación existe entre las metas de logro y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco?

P1.3 ¿Qué tipo de relación existe entre las metas de valoración social y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco?

P1.4 ¿Qué diferencias existen entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de aprendizaje y rendimiento escolar?

P1.5 ¿Qué diferencias existen entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de logro y rendimiento escolar?

P1.6 ¿Qué diferencias existen entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de refuerzo social y rendimiento escolar?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación existente entre las metas académicas y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

OE1: Explicitar la relación existente entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

OE2 Establecer la dirección de la relación existente entre las metas de refuerzo social y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

OE3: Dilucidar la relación existente entre las metas de logro y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

OE4: Establecer las diferencias existentes entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de aprendizaje, logro y refuerzo social.

1.4 Importancia y alcance de la investigación

En tanto la problemática de las metas académicas y el rendimiento escolar ha sido poco investigada teniendo por núcleo a dichas variables, y/o en relación a otras variables (autoconcepto de las competencias y rendimiento académico), constituye una problemática novedosa para el ámbito académico. Y por cuanto dicha problemática pretende dar cuenta de una faceta de la realidad educativa que reviste capital trascendencia para entender mejor las claves explicativas de las conductas académicas determinantes de la performance del alumnado, le confiere una importancia de primer orden.

La información empírica, por otra parte se ha recabado con las garantías de calidad que brinda el instrumento debidamente sometidos al escrutinio de validez y confiabilidad. En este sentido, se dispone de datos que reflejan la presencia e interrelación de dichas variables en la población considerada. Los resultados muestrales obtenidos son susceptibles de generalización a dicha población.

1.5 Limitaciones de la investigación

La investigación realizada no obstante sus logros presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el hecho de que se trate de un estudio de caso con un enfoque cuantitativo, ha permitido generalizar los resultados solo a la población de la cual se extrajo la muestra, esto es a los alumnos del 3°, 4° y 5° de secundaria del “Túpac Amaru”, lo que dificulta su extensión a toda la población estudiantil de dicha institución educativa. En segundo lugar, los instrumentos de recolección de información, aun cuando en sus versiones originales presentaban información estadística sobre la validez de constructo subyacente a los mismos, no se ha verificado ésta en la presente investigación. En tercer lugar, dado que los objetivos esbozados para la investigación cubrían, además del ámbito correlacional, la comparación entre los distintos grados de estudios con respecto a las variables estudiadas, ha dejado fuera de su competencia las diferencias de grupo relativas a las metas académicas y el rendimiento escolar según el sexo y la edad de los participantes.

No obstante, a modo de compensación, entre los apéndices de la tesis se glosa información al respecto, que podría ser de gran ayuda para una ulterior investigación.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Antecedentes del estudio

2.2.1 Antecedentes nacionales

Mendoza (2016) investigó en *Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en universitarios de Turismo y Hotelería* la relación existente entre dichas variables en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle durante el semestre 2015-I. Se seleccionó como unidad de análisis a los estudiantes universitarios y como población al estudiantado de los ciclos I, III y V de la especialidad de Turismo y Hotelería de la Facultad de Ciencias Empresariales de dicha Universidad (N= 177), de la cual se extrajo la muestra, cuyo tamaño final quedó conformado por n=123 estudiantes. La selección de éstos se hizo con la tabla de números aleatorios random. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, siendo de tipo descriptivo correlacional, con un diseño de corte transversal. Los instrumentos de colecta de datos fueron la Escala ACRA para universitarios y el Cuestionario de Metas Académicas. Ambos fueron replicados en la validez de contenido y confiabilidad antes de ser administrados en el trabajo de campo. Los índices respectivos de la V de Aiken y el alfa de Cronbach reportaron alta validez de contenido y alta confiabilidad en los dos instrumentos. Por otra parte, la categorización de cada variable de la investigación así como de sus respectivas dimensiones se hizo con la técnica estadística escala de Stanones. Se utilizó la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson para medir las relaciones y efectuar la contrastación de hipótesis. Los resultados obtenidos sugieren que hay suficiente evidencia empírica para afirmar la existencia de una correlación directa y de alta intensidad entre las estrategias de aprendizaje y las metas académicas, así como las estrategias de aprendizaje y las

dimensiones (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de valoración social) de las metas académicas; todas las cuales, correlaciones general y específicas, fueron estadísticamente significativas con un nivel de probabilidad de 0,5. Y, por último, reportaron un nivel medio en el uso de estrategias de aprendizaje, y un nivel medio de desarrollo de metas académicas en el estudiantado testado.

Saldaña (2014) en *Orientaciones de meta y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria*, investigó la relación entre el tipo de meta adoptado y el rendimiento académico obtenido en Matemática y Lenguaje por un grupo de estudiantes de secundaria en aulas de solo varones, solo mujeres y mixtas. La muestra estuvo conformada por 385 estudiantes de primero a quinto de secundaria. Adaptó la Escala Orientaciones de Meta, compuesta por cuatro dimensiones: escala de metas de tarea, escala de metas de auto ensalzamiento del ego, escala de metas de auto frustración del ego, y escala de evitación a la orientación. Adaptó una para el curso de Matemática y otra para el curso de Lenguaje. Asimismo para determinar el rendimiento académico se emplearon los promedios de las notas de los respectivos cursos. Los datos fueron evaluados con el estadístico no paramétrico correlación de Spearman, la U de Mann Whitney y Kruskal Wallis. En el análisis de los resultados, encontró que para los cursos de Matemática y Lenguaje existe una relación positiva entre el rendimiento académico y las orientaciones de tarea y auto ensalzamiento del ego, y negativa con la orientación a la evitación. Por último, la auto frustración del ego no se asoció con el rendimiento académico en ninguno de los cursos. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas para la orientación de meta adoptada para los cursos de Matemática y Lenguaje según género y tipo de aula; se encontraron diferencias significativas para el curso de Lenguaje, según género y tipo de aula, más no para el curso de Matemática.

Chanca (2014) en *Metas académicas en relación a estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* investiga la relación existente entre las variables metas académicas, estrategias cognitivas de aprendizaje y estrategias de autorregulación del estudio en el alumnado de las especialidades de Administración y Turismo y Hotelería de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Seleccionó como población al estudiantado de los ciclos II, IV y VI de Administración, y al de los ciclos II y IV de Turismo y Hotelería (N=303), resultando una muestra de 172 sujetos. La investigación fue de tipo correlacional, con un diseño transversal. Los instrumentos fueron el Cuestionario de Metas Académicas para Universitarios, el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio, y el Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio, los que corroboraron los altos índices de confiabilidad de los instrumentos originales así como revalidaron las estructuras teóricas subyacentes a dichos constructos. Los datos fueron tratados con la correlación de Pearson (r) para la medida de las relaciones pronosticadas y para el test de hipótesis. Los resultados del análisis evidenciaron la existencia de una correlación positiva moderada entre las metas académicas, las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias de autorregulación del estudio. Particularizando, presentaron correlaciones positivas solo en las relaciones entre las metas de aprendizaje y las estrategias cognitivas de selección, organización, elaboración y memorización y las estrategias de planificación y supervisión-revisión de la autorregulación. Los hallazgos relativos a las correlaciones general y específicas positivas moderadas y débiles.

Solís (2011) en *Metas académicas y factores motivacionales –Área Inglés- en alumnos del 4to. año de una Institución Educativa pública-Callao*, busco relacionar

ambas variables en una muestra no probabilística de tipo disponible, constituida por 149 alumnos de 14 a 19 años de edad pertenecientes a la Institución Educativa “Ramón Castilla Marquesado” y que cursan el 4to. de secundaria. Para la evaluación se utilizó el cuestionario de metas académicas y el cuestionario de factores motivacionales del área de Inglés. Los datos del trabajo de campo fueron evaluados con la prueba paramétrica coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados permiten observar que hay una correlación baja y negativa entre las dos variables, lo cual descalifica la hipótesis de investigación general que sirvió de punto de partida que postulaba que existe relación significativa y positiva entre las metas académicas y los factores motivacionales en los alumnos encuestados. La situación presenta similares características en lo referente a las hipótesis específicas de investigación que relacionan cada una de las dimensiones de las metas académicas (metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y metas de logro) con las dimensiones de los factores motivacionales (modo de presentar y estructurar la tarea de inglés, forma de organizar la actividad en el contexto de la clase, los mensajes que da el profesor en la clase de inglés, y la evaluación en la clase de inglés). En todos esos casos, se han encontrado correlaciones débiles y negativas.

Escurrea, Delgado, Valladares, Guevara, Quesada, Morocho, Rivas y Santos (2005) en *La relación entre el auto concepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima*, investigaron dicha problemática en un estudio correlacional multivariado, con alumnos universitarios de Lima y Callao. El muestreo fue estratificado de acuerdo al tamaño de las universidades seleccionadas, el tamaño de las facultades y año de estudio. La muestra resultante para el estudio estuvo conformado por 1018 estudiantes universitarios. Se utilizó la Escala de

Autoconcepto de las Competencias y la Escala de las Metas Académicas, las que fueron sometidas a un escrutinio estadístico previo para evaluar la validez y confiabilidad de las escalas aplicadas. Los resultados fueron objeto del análisis descriptivo en las variables estudiadas y el análisis inferencial bivariado y multivariado (análisis de regresión múltiple) para contrastar las hipótesis planteadas. Los hallazgos obtenidos indicaron que la escala de autoconcepto de las competencias y el cuestionario de metas académicas presentan validez y confiabilidad. Por otra parte, los puntajes de los alumnos en las áreas de las escalas de autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento académico, presentan distribuciones que se aproximaron a la curva normal. Y que existen correlaciones significativas entre el autoconcepto de las competencias y las metas académicas; el autoconcepto de las competencias y el rendimiento académico; las metas académicas y el rendimiento académico, y el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento académico. El análisis comparativo, asimismo indicó que existen diferencias estadísticas significativas por sexo y por el año de estudios. En suma, que el autoconcepto de las competencias y las metas académicas influyen de forma positiva sobre el rendimiento académico.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Valle, Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Freire, Ferradás, y Suárez (2015) en *Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios*, tuvieron el propósito de identificar posibles perfiles motivacionales basándose en la combinación de metas académicas (orientadas al aprendizaje y orientadas al rendimiento) y expectativas de autoeficacia. Encuestaron 1858 estudiantes de cinco universidades públicas españolas (con una media de edad de 21 años) y distintas titulaciones. Los instrumentos de recolección de datos fueron el Cuestionario de

Metas Académicas, y para la evaluación de las variables cognitivo-motivacionales y emocionales se utilizó la parte motivacional del MLSQ, y una escala para evaluar rendimiento actual, expectativa de rendimiento y nivel percibido de conocimientos. Los datos se analizaron con los estadísticos ANOVA, MANOVA, coeficiente de correlación de Pearson, y para la identificación de los grupos motivacionales se utilizó el procedimiento no jerárquico k-means. Los resultados identificaron seis perfiles motivacionales en los que las creencias de autoeficacia desempeñan un papel central a nivel motivacional; e indican que el perfil en el que predominan las metas de aprendizaje está asociado a mejores resultados que otros.

Parrilla (2014) en *Metas académicas de los alumnos del IV y V Bachillerato del Colegio Metropolitano*, de Guatemala tuvo el objetivo principal de conocer las metas académicas que motivan el estudio de dichos alumnos. El total de sujetos participantes fue de 56 (23 mujeres y 33 hombres) entre 16 y 18 años. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo, no experimental y de carácter transversal. Utilizó como instrumento para recabar información el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académica de Secundaria (CEMA-II). De los resultados surgió como principal conclusión que el trabajo académico de los alumnos es motivado por metas orientadas hacia el logro o la recompensa, con el objetivo de lograr un trabajo digno en el futuro. También se estableció la alta tendencia que tienen las mujeres, del último grado de Bachillerato, a elegir metas orientadas al aprendizaje. La recomendación que se hizo, por consiguiente, fue que los logros individuales fuesen utilizados para orientar a los alumnos respecto a sus intereses y motivaciones, para que estén conscientes de sus objetivos y no se distraigan de lo que es importante para su futuro.

Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Gayo, y Valle (2014) en *Motivación académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria* realizaron un estudio sobre las relaciones entre las variables metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en Educación Secundaria. La muestra estuvo constituida por 447 estudiantes pertenecientes a dos ciclos académicos y que cursaban estudios en tres Institutos de educación secundaria, dos públicos y 1 particular. Los resultados obtenidos sugieren una vinculación positiva entre las estrategias cognitivas de elaboración y las calificaciones en ciencias sociales y matemáticas, al mismo tiempo que el rendimiento en lengua inglesa o ciencias naturales podría depender en mayor medida de estrategias más básicas como la selección. Por otra parte, la planificación puede relacionarse positivamente con el rendimiento académico en ciencias sociales, lengua castellana o matemáticas, y la supervisión puede convertirse en un recurso útil en áreas como la lengua castellana o las ciencias naturales. En general, los resultados muestran que niveles altos en las metas orientadas al aprendizaje y en las metas centradas en la obtención de un trabajo futuro digno suelen estar asociados también con mejores niveles de rendimiento académico en la mayor parte de las asignaturas. En cambio, los niveles más altos en las metas orientadas al yo tanto por implicación como por evitación derivadas de una defensa del yo, y en las metas centradas en la evitación de castigos aparecen generalmente vinculados con los niveles más bajos de rendimiento en la mayor parte de las asignaturas.

Valencia, Duarte, y Caicedo (2013) en *Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluaciones de estudiantes universitarios* exploraron las relaciones entre dichas variables en una evaluación de ocho estudiantes universitarias. Para este efecto, utilizaron una entrevista semiestructurada, una observación directa de una sesión de estudio, y protocolos verbales durante y después de la sesión. Los resultados evidencian

que en relación a las metas académicas, se encontró que tres estudiantes tuvieron una única orientación a metas de dominio por aproximación, mientras que cinco estudiantes se orientaron a múltiples metas académicas. Respecto al aprendizaje autorregulado, se encontraron estudiantes con bajos y altos niveles. En la relación entre metas académicas, el aprendizaje autorregulado y rendimiento en la evaluación fue posible identificar tres grupos de estudiantes: a) alto niveles de autorregulación y orientación única a metas de dominio por aproximación; b) bajos niveles de autorregulación y múltiple orientación a metas de dominio y ejecución en tendencias de aproximación y evitación; y c) variaciones en el nivel de autorregulación con múltiple orientación a metas académicas. Todas las estudiantes obtuvieron calificaciones aprobatorias en la evaluación, independientemente de su nivel de autorregulación y de la orientación a metas académicas. La conclusión general es que el abordaje del aprendizaje autorregulado en función de las metas académicas, permitió obtener información relevante para la comprensión de este proceso.

Barca-Lozano, Almeida, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano, y Brenlla-Blanco (2012) en *Motivación escolar y rendimiento: impacto de las metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia* analizaron el impacto de las variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico. La relevancia del trabajo reside en la importancia que las variables motivacionales poseen sobre el rendimiento en contextos escolares. El estudio empleó una muestra de alumnos del Norte de Portugal y Galicia. Se han utilizado las subescalas de Metas Académicas, Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia a partir de la Escala Refema-57. Los resultados sugieren que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de Autoeficacia se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las

metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje (de ansiedad ante los exámenes). A su vez, este conjunto de variables personales del alumnado explican el 30% de la varianza del rendimiento académico de los alumnos en Norte de Portugal, quedando ese valor en apenas 15% cuando se refiere al alumnado de Galicia. En estas muestras del alumnado, otras variables de la familia, de la escuela, del currículo, del profesor tendrán también importancia. La conclusión relevante apunta hacia las metas académicas, las estrategias de aprendizaje y autoeficacia como indicadores y determinantes decisivos del rendimiento académico.

Barca-Lozano, Porto-Riobo, Peralbo-Uzquiano, Malmierca y Brenlla-Blanco (2011) en *Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar*, tuvieron el objetivo específico de analizar los tipos de metas académicas del alumnado y conocer su capacidad predictiva en el rendimiento escolar. La muestra seleccionada estuvo conformada por 2,778 alumnos (57% de mujeres y 43% de hombres), extraída de 15 centros escolares públicos y privados pertenecientes a estratos socioeconómicos de tipo medio. Utilizaron como instrumento de medida la Subescala C denominada Metas Académicas, que evalúa los factores siguientes: metas de aprendizaje, metas de rendimiento – logro y metas de valoración social. Los resultados indicaron que las metas académicas mantienen una incidencia significativa sobre el rendimiento académico, especialmente las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento/logro que se asocian e inciden en el rendimiento académico alto y, al mismo tiempo, tienen una alta capacidad predictiva sobre el buen rendimiento del alumnado. Al contrario, son las metas de valoración social, dirigidas al yo, las que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico bajo del alumnado de educación secundaria representado en la muestra.

Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda, y Rosário (2007) en *Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* investigaron la relación entre los diferentes tipos de orientaciones motivacionales (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas de evitación del trabajo) y el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación. Participaron en el trabajo 632 estudiantes universitarios de diversas carreras profesionales, quienes conformaron la muestra. Los instrumentos utilizados para la colecta de datos fueron: la “Escala de Orientación a Metas” de Skaalvik y, las escalas del MSLQ de Pintrich, Smith, García y McKeachie. Los resultados encontrados demostraron que las metas de aprendizaje o de aproximación a la tarea están relacionadas positivamente con las estrategias de aprendizaje evaluadas en el trabajo. Inclusive con aquellas estrategias que tradicionalmente están vinculadas a un aprendizaje superficial, aunque tienen una menor intensidad de relación con las metas de aprendizaje. En cuanto a las metas de evitación los resultados indican que cuánto más altas son este tipo de metas, menor es el uso de estrategias de procesamiento profundas y de las estrategias de autorregulación. Por último, en lo que se refiere a las metas de aproximación al rendimiento, los resultados mostraron una tendencia similar a las de las metas de evitación de trabajo, salvo que en éstas últimas las diferencias en estrategias para cada uno de los tres niveles de metas fueron más amplias.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Metas académicas y su relación con la motivación

Según la sistematización teórica de Gonzales y Valle que se asume (1996: 11 y ss.), aunque la motivación es una de los factores a los que se recurre con frecuencia para dar una explicación a los posibles “desajustes” que se producen en el aprendizaje, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de

teorías sobre la misma ha llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno.

Sin embargo, a pesar de las diferencias existentes entre los múltiples enfoques, todos coinciden en definir la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993). Partiendo del carácter propositivo e intencional de la conducta humana, resulta evidente que entre los factores o variables que guían y dirigen dicha conducta dentro del ámbito académico se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo. Todos estos factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc.

2.2.1.1 Hitos en el estudio de la motivación

Según Weiner (1990), se puede distinguir dos grandes periodos históricos en el estudio de la motivación. El primero, que iría desde los años veinte hasta final de los años sesenta, caracterizado por el estudio del fenómeno motivacional, o bien, como algo interno y guiado por fuerzas inconscientes —desde una perspectiva psicoanalítica—, o bien considerando que la conducta humana está guiada por fuerzas externas o impulsos del medio —desde un enfoque conductista—. El segundo gran periodo en el estudio de la motivación se inicia a final de los años sesenta y abarca hasta la actualidad. El cambio más significativo en este periodo se produce en el momento en que desde diferentes

perspectivas cognitivas se produce un acercamiento al estudio de este proceso y se integran diferentes aspectos interrelacionados, tales como las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza en conseguir; y sobre todo la incorporación del autoconcepto como principal elemento en el estudio del proceso motivacional (Weiner, 1990). De hecho, en la mayor parte de las teorías más recientes sobre la motivación, el autoconcepto aparece contemplado como un elemento de primer orden en dicho proceso (Núñez y González-Pienda, 1994).

Si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mismo en diferentes áreas (Shavelson y Bolus, 1982), es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la conducta tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, auto-eficacia, etc.). Por eso, el propio Weiner considera que la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio actual de la motivación es una de las cuestiones claves dentro de la historia reciente de la investigación en este campo.

Por tanto, la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos veinte años.

2.2.1.2 Componentes de la motivación

Según Pintrich y DeGroot (1990), pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (p.e., percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (p.e., metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (p.e., ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira).

Debido a la importancia que tiene la motivación en el aprendizaje son muchas las teorías que, desde distintos puntos de vista, han tratado de explicar los factores que sobre ella influyen, determinando posteriormente el rendimiento académico. Una de estas teorías es la de Weiner que sostiene que cuando se produce un resultado inesperado o negativo, se inicia la búsqueda de causas que expliquen dicho resultado, lo cual se traduce en contextos de logro en atribuir dicho resultado a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte o a la dificultad de la tarea. Estas atribuciones causales pueden clasificarse en tres dimensiones: el lugar de la causa, la estabilidad, y la controlabilidad. Tales dimensiones se relacionan con las expectativas y con las reacciones afectivas, que a su vez influyen en los índices de conducta motivada

En la misma línea, surgen otras teorías cuyo principal punto de referencia es el autoconcepto y los propios sentimientos de competencia y valía personal, considerados como elementos fundamentales para comprender la motivación de logro. Así, algunos autores (p.e. Covington y Beery, 1976;) afirman que el autoconcepto que el sujeto tiene de sí mismo así como sus creencias respecto a su competencia y autovalía determinan su motivación académica.

En sintonía con estos planteamientos, recientes investigaciones (p.e., Dweck y Leggett, 1988;) intentan explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el sujeto, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad. Como veremos, aunque los alumnos dentro del contexto académico tratan de lograr diferentes tipos de metas, la mayor parte de los autores coinciden en señalar que una de las metas más importantes es la competencia o percepción de competencia (González y Tourón, 1992).

Partiendo del hecho de que las metas académicas constituyen determinantes importantes de la motivación que observamos en los alumnos, vamos a ver a continuación cuáles son las metas que pretenden conseguir y cómo se relaciona cada una de ellas con diferentes modos de afrontar las tareas académicas y con distintos patrones motivacionales.

2.2.1.3 Tipologías de metas académicas

Un amplio número de investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (p.e Ames y Archer, 1988). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

En base a la clasificación que proponen algunos autores (p.e., Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), las metas que persiguen los alumnos y que determinan su modo de afrontar las actividades académicas pueden agruparse en cuatro categorías (ver tabla 1): metas relacionadas con la tarea, metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”), metas relacionadas con la valoración social y, por último, metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Siguiendo la clasificación que plantean los autores mencionados, vamos a ver a continuación cada una de las cuatro categorías:

Metas relacionadas con la tarea: En esta categoría se incluyen tres tipos de metas, a las que se hace referencia frecuentemente cuando se habla de motivación intrínseca. En primer lugar, cuando lo que determina la actividad es tratar de incrementar la propia competencia (motivación de competencia) en relación con algún aspecto de los contenidos presentados o de los procedimientos seguidos para hacer algo. En segundo lugar, cuando lo que determina la actividad no es tanto el interés por incrementar la competencia sino la propia tarea en sí misma en la que la persona se siente a gusto y cuyo fin está básicamente en sí misma (motivación intrínseca), con independencia de que, indirectamente, esté incrementando sus conocimientos en un área determinada. Finalmente, en tercer lugar, con independencia de que esté en juego la consecución de otras metas, para muchos alumnos el experimentar que se actúa con cierta autonomía y no obligado (motivación de control) es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación a las tareas académicas.

Metas relacionadas con la autovaloración (con el “yo”): En esta categoría, estrechamente vinculada al autoconcepto y a la autoestima, se incluyen dos tipos de metas. Por un lado, cierto tipo de comportamientos con deseos de alcanzar al éxito y experimentar las experiencias positivas de orgullo y satisfacción que se derivan del mismo (tal y como señalaba Atkinson, 1964), recibiendo de otros o de sí mismo una valoración positiva de su

competencia actual (motivación de logro); y por otro, determinados comportamientos de algunos alumnos que tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al fracaso. Se trata de sujetos que, debido a su historia personal y a las implicaciones negativas que las experiencias de fracaso tienen sobre la propia competencia y, en general sobre el autoconcepto, presentan un cierto temor al fracaso (miedo al fracaso), dado que este resultado se interpreta con frecuencia como indicador de que uno no vale, y por lo tanto es algo que hay que evitar.

Metas relacionadas con la valoración social: Aunque este tipo de metas no están relacionadas directamente con el aprendizaje y el logro académico, sí desempeñan un papel muy importante ya que tienen que ver con la experiencia emocional que se deriva de las reacciones de personas significativas para el alumno (padres, profesores, iguales, etc.) ante su propia actuación. La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado, como resultado de su conducta académica.

Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: Las metas que se incluyen en esta categoría tampoco se relacionan directamente con el aprendizaje o el logro académico, aunque pueden servir y suelen utilizarse para favorecerlo. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

El que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican los autores de la propuesta (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presentes varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad.

2.2.1.4. Metas de aprendizaje, metas de rendimiento y patrones motivacionales

Conceptualmente, las metas de aprendizaje, las metas centradas en la tarea, y las metas de dominio se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento y de las metas centradas en el “yo”, tal y como plantea Ames (1992). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas.

Los individuos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa. Por tanto, mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento o centradas en el “yo” reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los negativos.

Estos dos tipos de metas generan dos patrones motivacionales distintos. Así, las metas de aprendizaje llevan al sujeto a adoptar un patrón denominado “de dominio”, y las metas de rendimiento conducen a un patrón denominado “de in-defensión” (Elliot y Dweck, 1988). Aunque ambos patrones motivacionales son coherentes con las cogniciones del sujeto, el primero de ellos resulta mucho más adaptativo que el segundo. En este sentido, diversos estudios indican que los sujetos que adoptan un patrón “de dominio” tienden a implicarse —movidos por el deseo de incrementar su competencia— en tareas que suponen un cierto carácter desafiante, poniendo en marcha una serie de estrategias cognitivas que les permiten superar las dificultades con las que se encuentran. Muchos de los elementos característicos de este patrón motivacional están asociados a la motivación intrínseca.

Por otro lado, aquellos sujetos que adoptan un patrón de “indefensión” suelen caracterizarse por el hecho de intentar defender ante sí mismos y ante los demás las creencias sobre su capacidad, evitando aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso, aunque esto suponga en determinadas situaciones reducir la posibilidad de aprender y de desarrollar sus capacidades. Su interés por el aprendizaje viene dado porque constituye un medio importante para la obtención de incentivos externos (notas, juicios de aprobación de padres y profesores, etc.).

Sin embargo, ciertos indicios sugieren que la conducta de los individuos con diferentes orientaciones de meta depende en gran medida de su capacidad percibida. De esta forma, cuando los sujetos con una u otra orientación de meta (aprendizaje o rendimiento) están confiados en su capacidad de éxito en una tarea, su conducta es bastante similar; aceptan el desafío planteado por dicha tarea y persisten en su esfuerzo para completarla exitosamente. Por el contrario, cuando dudan de sus capacidades, las diferencias en orientación de meta reflejan también diferencias a nivel motivacional. Así,

mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que dudan de su capacidad, intentan evitar tareas que sean desafiantes y muestran una disminución en el rendimiento, así como reacciones afectivas negativas y baja persistencia cuando encuentran dificultades; los sujetos con metas de aprendizaje buscan retos o desafíos razonables y persisten a pesar de las dificultades, de forma similar a como lo hacen los individuos con metas de rendimiento que tienen confianza en sus capacidades.

Elliott y Dweck (1988) confirman estas predicciones, referidas a la interacción entre la orientación de meta y la capacidad percibida, en un estudio de laboratorio en el que manipulando cada una de las metas y las percepciones de capacidad, encontraron que aquellos sujetos orientados al rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes y mostraban con mayor probabilidad reacciones negativas que los sujetos con metas de rendimiento y alta capacidad percibida o que aquellos con metas de aprendizaje con independencia de sus percepciones de capacidad.

En cualquier caso, a pesar de que la capacidad percibida y la mayor o menor confianza en la misma es un factor que parece influir en la conducta de los sujetos, a nivel de diferentes formas de enfrentarse a la tarea, mayor o menor persistencia, distintas reacciones afectivas, etc.; también es verdad que dicha influencia parece más clara en el caso de las metas de rendimiento. Y esto puede ser debido a que este tipo de metas implican juicios y valoraciones de la adecuación de la propia capacidad; de ahí que las percepciones de capacidad y los niveles de confianza en la misma desempeñan un peso tan importante en la conducta de los sujetos que adoptan metas de rendimiento. Por eso, en los casos de alta confianza en sus capacidades mostrarán conductas similares a los sujetos que adoptan metas de aprendizaje, sobre todo por el interés en obtener juicios y valoraciones positivas de sí mismos y de los demás. Por otro lado, las metas de aprendizaje implican el

incremento de las capacidades existentes y el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades (Heyman y Dweck, 1992), y los individuos que adoptan este tipo de metas, con independencia de los niveles de confianza en su capacidad, se enfrentan a las tareas con una visión mucho más positiva de las mismas, asumiendo que constituyen un medio importante para aprender y desarrollar sus conocimientos y capacidades. En este caso, la capacidad percibida no juega un papel tan importante en la conducta de estos sujetos

Entonces, se puede afirmar que las metas de rendimiento (centradas sobre los juicios y valoraciones de capacidad) son más vulnerables a la reacción motivacional de “indefensión”. Los fracasos suelen implicar baja capacidad, de tal forma que los retos o desafíos que pudieran revelar una capacidad inadecuada tratan de evitarse, y la ocurrencia de fracaso conduce con frecuencia a un “debilitamiento”. Por el contrario, las metas de aprendizaje, al centrarse sobre el desarrollo de la capacidad, promueven el mantenimiento de respuestas orientadas al “dominio”. Los retos o desafíos así como las dificultades, son vistos como algo inherente al propio proceso de aprendizaje y como una oportunidad para aprender e incrementar los conocimientos y habilidades.

A pesar de las distintas denominaciones utilizadas por algunos de los autores mencionados, la diferenciación entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento parece ser algo en lo que coinciden la mayor parte de los estudios llevados a cabo en esta línea. Sin embargo, la aportación más novedosa reciente es que Hayamizu y Weiner (1991) identifican tres tipos de metas, en lugar de dos, como habían encontrado los estudios llevados a cabo por Dweck.

Estos autores confirman la existencia de una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento. Así, mientras que una de las metas de rendimiento tiene que ver con la tendencia de los sujetos a aprender con el propósito de obtener aprobación por parte de padres y profesores y evitar su rechazo (metas de refuerzo social), la otra estaría

relacionada con la tendencia del alumno a aprender para obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios (metas de logro).

Es decir, el término “metas académicas” aparece como un constructo multidimensional constituido por tres dimensiones: una meta de aprendizaje y dos metas de rendimiento (metas de refuerzo social y metas de logro).

2.2.1.5 Factores asociados a las metas académicas

El que los sujetos persigan distintos tipos de metas, bien de aprendizaje bien de rendimiento, depende tanto de aspectos personales como situacionales. Generalmente, la investigación se ha centrado en estudiar los factores personales que influyen sobre la motivación, tales como las atribuciones (Weiner, 1986), la autoeficacia (Schunk, 1989, 1991), la percepción de control y competencia (Chapman, Skinner y Baltes, 1990); el interés (Schiefele, 1985), las estrategias de aprendizaje (Pintrich y De Groot, 1990), las orientaciones de meta (Nicholls, 1984), y el auto-concepto (Wigfield y Karpathian, 1991). Empero, la principal novedad en el estudio actual de la motivación es la consideración del autoconcepto como elemento central, ya que los factores cognitivos mencionados anteriormente tratan sobre todo de las percepciones sobre diferentes aspectos del “yo”, considerados como determinantes importantes del éxito y fracaso.

Dentro de estas percepciones se destaca el concepto que tiene el sujeto de su capacidad y, en concreto, las concepciones que mantiene sobre la inteligencia (considerada como algo estable o modificable), y en las que basa sus percepciones de competencia. Diferentes estudios destacan que variables tan importantes como el auto-concepto del sujeto, sus experiencias previas, exigencias familiares y académicas, etc., llevan a que la persona perciba como más adecuadas unas metas que otras, dando esto lugar a distintas conductas, cogniciones y reacciones afectivas ante las tareas y actividades académicas).

La interrelación entre las variables personales o individuales que influyen sobre la motivación, es bastante clara. Así, por ejemplo, se ha demostrado que aquellos personas que se perciben competentes, que se responsabilizan de sus resultados académicos, sujetos con percepción de control sobre su conducta, que sostienen un teoría de la inteligencia como algo que se puede modificar, tienden con mayor probabilidad a perseguir metas de aprendizaje (González, Tourón y Gaviria, 1994).

2.2.1.6 Motivación y metas académicas

Cada uno de los estudiantes valora las tareas de estudio y aprendizaje que se les plantea de un modo peculiar, donde cuanto más positiva sea la valoración de estas situaciones y tareas, más fácil será que el estudiante opte por dedicar tiempo, esfuerzo y recursos a la actividad, y mayores las posibilidades de buscar soluciones y alternativas para hacer frente a las dificultades y los problemas que acarree la tarea. Del mismo modo, cuando más negativo sea el signo de la valoración motivacional que realiza el estudiante, mayores serán las posibilidades de evitar una implicación profunda en la tarea.

Cuando los estudiantes se enfrentan a las tareas de estudio que se les plantea, y especialmente cuando esas tareas tienen para ellos cierta dificultad o son novedosas, de una forma más o menos deliberada valoran motivacionalmente esa tarea.

No cabe duda de que el conocimiento preciso de uno mismo es lo que permite ir respondiendo razonablemente a cada una de estas consideraciones, reconociendo, en cada momento, las posibilidades y limitaciones propias. Una ponderación razonable de los pros y los contras es lo que llevará al estudiante a evitar, por ejemplo, esas tareas que, en un momento determinado, superan sus habilidades, y, al tiempo, a sacar el máximo provecho de las oportunidades que se hallan a su alcance.

Así se observa en primer lugar, la diferenciación de tres aspectos descriptivos del comportamiento motivado: el entusiasmo, la persistencia y la adecuación del propósito. De este modo, el individuo evidenciará estar motivado cuando toma una decisión entre una serie de posibilidades y persevera en esa elección en pos de un objetivo. Esta triple dimensión en el análisis del comportamiento motivado nos permite sugerir que de poco servirá "activarse" o entusiasmarse con una tarea si después no persistimos en su consecución, o activarse y persistir, pero hacerlo en una dirección poco fructífera (Beltrán, 1998).

Así a pesar de ello, la explicación de este comportamiento sigue siendo difusa. Se ha escuchado en más de una ocasión que los malos o poco satisfactorios resultados académicos de un alumno se deben a su falta de motivación. Sin embargo, esta razón explicativa no deja de ser baladí si no somos capaces de determinar cuáles son los procesos implicados en la activación, dirección y persistencia que caracteriza el comportamiento motivado.

En el paradigma cognitivista actual es, probablemente, la observación multidimensional de los múltiples enfoques teóricos existentes y, consecuentemente, la clarificación conceptual, lo que nos puede ayudar a entender el fenómeno de la motivación en toda su extensión.

En un intento de abordar esta variabilidad, Pintrich y DeGroot (1990) propusieron la diferenciación de tres componentes básicos de la motivación académica: el componente de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo.

El componente de valor hace referencia a las razones o motivos que subyacen a la implicación en una tarea o actividad. Este componente de valor permite contestar a la pregunta de ¿por qué motivo o con qué intención realizo esta tarea? Justamente estas razones, motivos o propósitos son los que van a conferir valor a la tarea,

pues determinan cuan importante o relevante es dicha actividad para una persona y, consiguientemente, determinarán su realización o no a cargo del sujeto.

Por su parte, el componente o dimensión de expectativa aglutina las creencias y percepciones que la persona tiene sobre sí misma y sobre la actividad a la que se enfrenta, tratando de responder a la cuestión: ¿me siento capaz de abordar esta actividad? Estas autopercepciones y creencias de cada uno, más generales o específicas, se convierten en piedras angulares en la explicación de la motivación académica, ya que de poco serviría que el estudiante disponga de razones de peso para implicarse en la actividad académica si le asaltan las dudas sobre su capacidad y competencia para desarrollarla.

Finalmente, la motivación contemplaría una tercera dimensión, la afectiva, donde se recogerían aquellas variables afectivas y emocionales que los individuos asociamos a la actividad. Este componente, que engloba los sentimientos, las emociones y las reacciones afectivas que se generan al afrontar una actividad, sería el componente que nos permitiría responder a la pregunta: ¿qué sentimientos y reacciones afectivas produce la realización de esta tarea?

Estas variables emocionales se convierten en procesos funcionales que permiten a las personas adaptarse y responder al medio y que están estrechamente ligadas a otros componentes motivacionales, pues la consecución de metas para las que se está motivado generará reacciones emocionales positivas y, su no consecución, negativas, sosteniéndose en cada caso patrones de creencias diferentes. Además, cabe esperar que reacciones emocionales más positivas sostengan la motivación del individuo, mientras que las negativas podrían inhibir el comportamiento y generar reacciones de evitación. En último término, los perfiles afectivo-motivacionales estarán ligados a procesos psicológicos relevantes, tales como percepción, atención, memoria, aprendizaje, etc. (Fernández-Abascal, 1997).

Así, los estudiantes, posiblemente, no estarán motivados si se consideran incapaces de hacer las tareas académicas, si piensan que el resultado final en las mismas no dependerá de su trabajo, si las tareas no son interesantes o si realizarlas les genera ansiedad o tristeza. Del mismo modo, tampoco podemos suponer que el estudiante no se embarcará en aquellas actividades que le generan ansiedad y/o para las cuales no se considera capacitado o competente, ya que puede acabar dedicándole sus esfuerzos al conferirle un valor o importancia que permita superar esos inconvenientes. Es más, podemos suponer que el estudiante puede implicarse profundamente en tareas a la espera del reconocimiento o la gratitud de los demás, aún cuando no aborden actividades de interés.

En definitiva, asumiendo que todas las tareas de logro son percibidas como más o menos útiles, difíciles o valiosas, el individuo acabará comprometiéndose en la actividad cuando alcance un balance positivo entre las emociones generadas, las consideraciones personales sobre la posibilidad de afrontarla con éxito y del interés personal en la misma.

En las últimas décadas, una de las líneas de investigación centrales en el estudio de la motivación académica es la vinculada al enfoque de las metas académicas. Entendidas como el propósito de compromiso con la tarea, establecerían el marco general con el cual el sujeto interpreta y experimenta los contextos de logro, y se han mostrado como importantes predictores de procesos de logro y de resultados (Cabanach, Valle, Núñez y González-Pianda, 1996).

Concibiendo la motivación en términos de metas o incentivos que atraen a los individuos hacia la acción (Heyman y Dweck, 1992), saber porque el alumno elige un trabajo u otro, se implica más o menos en algo, persevera ante una dificultad o la abandona al primer escollo exige reconocer el perfil de metas académicas que sostiene ese alumno, porque la valoración motivacional de las tarea de estudio depende de un modo relevante de

los motivos o metas que los alumnos establezcan de cara al futuro. La relevancia de las metas de logro en los contextos académicos se ha puesto de manifiesto en la explicación de la cognición, el comportamiento y el afecto (Ames, 1984).

En cualquier caso, los estudios clásicos de metas académicas han diferenciado entre metas de rendimiento y de aprendizaje. Las metas de rendimiento, también llamadas metas centradas en el yo o metas de capacidad, se dirigirían a demostrar la competencia frente a otros y las metas de aprendizaje, o metas centradas en la tarea o metas de dominio, se dirigirían al desarrollo de la propia competencia y al dominio de la actividad. En una revisión actualizada sobre esta dicotomía entre rendimiento y aprendizaje, Elliot y colaboradores (Elliot, 1997) propusieron un marco tridimensional para las metas académicas, diferenciando para las metas de rendimiento dos formas de regulación, una de aproximación y otra de evitación.

De este modo, la investigación actual, además de seguir estudiando la orientación metas de aprendizaje, contempla la diferencia entre las metas de aproximación al rendimiento dirigidas efectivamente a demostrar la competencia frente a otros, y las metas de evitación del rendimiento dirigidas a evitar la demostración de incompetencia ante los demás.

El estudio en este campo ha permitido vincular estas metas a patrones de logro y resultados característicos. De tal modo que las de aprendizaje se relacionan positivamente con el interés, mientras que las metas de aproximación al rendimiento muestran relaciones positivas con el rendimiento académico y las metas de evitación del rendimiento se relacionan negativamente tanto con el interés como con el rendimiento. Concretamente, encontraron que las metas de aprendizaje predecían positivamente la persistencia, el esfuerzo y el procesamiento profundo; las de aproximación al rendimiento el procesamiento superficial, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento en los exámenes;

y las de evitación del rendimiento predecirían positivamente el procesamiento superficial y negativamente el rendimiento y el procesamiento profundo. Tal y como puede observarse, parecen claras las diferencias entre las metas de aproximación al rendimiento y las de evitación, y podrían ser menos consistentes, especialmente en algunos contextos académicos, las diferencias entre las metas de aproximación y las de aprendizaje.

Por otra parte, y siguiendo la idea de diferenciación entre aproximación y evitación en las metas de rendimiento, Pintrich sugiere una división similar para las de aprendizaje. Por ello, propone una matriz teórica donde existe un estado de aproximación y otro de evitación tanto en las metas de aprendizaje como en las de rendimiento. A pesar de que las metas de evitación del aprendizaje están aún poco definidas, se dirigirían a evitar el no dominio o el no aprendizaje, es decir, estarían enfocadas a evitar hacerlo mal en relación con uno mismo o en relación a la tarea, y podrían asociarse a estudiantes perfeccionistas a los que no les gusta estar equivocados o no quieren trabajar incorrectamente. Esta hipotética matriz teórica permitiría el establecimiento de patrones motivacionales diferenciados en términos de atribuciones, percepción de eficacia, afecto, autorregulación o persistencia.

A pesar del planteamiento teórico desarrollado por Pintrich los trabajos de investigación adoptaron una visión diferente de la vertiente de evitación de las metas de tarea a modo de “evitación del trabajo” con una fuerte correlación negativa con la meta de aprendizaje o dominio (Lauer y Patashnick, 1989). Los trabajos que han atendido a esta idea de evitación de la meta de tarea consideran que la evitación del trabajo se reflejaría en la evitación de la dedicación de esfuerzo a la tarea.

A pesar de la diferenciación analítica en torno a las metas académicas, es posible que los estudiantes no se orienten a una u otra meta de modo exclusivo, sino que puedan sostener múltiples metas para su compromiso con el aprendizaje. De hecho, si esta

simultaneidad es tal, la adopción de múltiples metas podría facilitar la implicación en actividades más o menos interesantes o novedosas, que permitiesen tanto el potencial reconocimiento externo como el dominio de las mismas. De este modo, la opción de múltiples metas conllevaría un elevado poder motivacional de cara a promover y sostener el compromiso con las tareas académicas. Esta perspectiva de múltiples metas, donde los estudiantes adoptan no sólo metas académicas propiamente dichas, sino también metas sociales, para implicarse en actividades escolares determinadas, ha sido demostrada en numerosos trabajos (p.e. Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997).

2.2.2 El rendimiento académico

2.2.2.1 Aspectos conceptuales

A continuación se señalan algunas definiciones de diversos autores sobre logro de aprendizaje:

Retana (1982, citado por Reyes, 2003), lo considera como nivel de rendimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa.

Jiménez (1985, citado por Reyes, 2003), establece que el rendimiento escolar es el promedio ponderado de notas obtenidas por el alumno durante un determinado período académico.

El rendimiento académico para Pizarro (1985, citado por Reyes, 2003) es una de la medidas de las capacidades que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define el rendimiento académico como la capacidad respondiente de éste frente de estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

Cueto (2002, citado por Reyes, 2003)), puntualiza que es el logro alcanzado por los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, relativo a los objetivos de un determinado programa curricular, ceñido al plan curricular de un nivel o modalidad educativa.

Para Mijanovich (2000, citado por Reyes, 2003)), se define operacionalmente como las notas asignadas por el profesor, a lo largo de un periodo educativo y con arreglo a un conjunto orgánico de normas técnico- pedagógicas, cuyo fundamento reside en doctrinas y conceptos pedagógicos previamente establecidos. El logro de los objetivos se traduce en calificaciones aprobatorias o desaprobatorias, si no logran los objetivos, éstos se manifiesta a través del rendimiento escolar, sobre una escala ya establecida.

En consecuencia, tomando en cuenta las coincidencias de las definiciones citadas, se puede concluir que el rendimiento escolar es el producto de diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje del educando y que se evidencia en la funcionalidad de la personalidad y sobre el cual inciden las características intelectuales.

2.2.2.2 Factores vinculados con el rendimiento académico

Con el propósito de dar cuenta de la naturaleza multifactorial explicativa del rendimiento escolar se ha seleccionado tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, los cuales encuentran una vinculación significativa con el rendimiento académico y que en forma paralela podrían ser analizados con la intención de poder evaluar sus implicaciones en el rendimiento escolar.

1. La motivación escolar

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto

cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

Woolfolk (2010), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación.

Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como ‘recompensa’ e ‘incentivo’. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

La perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización” (Maslow; citado por Woolfolk, 2010), la “tendencia de actualización” innata (Rogers y Freiberg; citado por Woolfolk, 2010), o la necesidad de “autodeterminación” (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan; citado por Woolfolk, 2010). Lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista,

motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Al respecto, Bandura (1993), en su teoría cognoscitiva social, refiere que la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esa meta para él mismo. En otras palabras, los aspectos importantes para la persona son, ¿si me esfuerzo puedo tener éxito? y ¿si tengo éxito, el resultado será valioso o recompensante?, la motivación es producto de estas dos fuerzas, puesto que si cualquier factor tiene valor cero, no hay motivación para trabajar hacia el objetivo.

Este breve panorama de la implicación de la motivación en el rendimiento académico lleva a la reflexión inicial de que el motor psicológico del alumno durante el proceso de enseñanza aprendizaje presenta una relación significativa con su desarrollo cognitivo y por ende en su desempeño escolar, sin embargo no deja de ser genérica la aproximación inicial hacia el objeto de estudio, lo que nos demanda penetrar más en el factor motivacional para desentrañar su significado e influencia, es así que, se destaca la necesidad de encontrar algún hilo conductor para continuar en la investigación y comprensión del fenómeno, razón por la cual el autor aborda 'el autocontrol del alumno' como la siguiente variable de estudio.

2. El autocontrol

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el 'locus de control', es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso son vistas como externas, la persona se sentirá 'afortunada' por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 2010).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

Por otra parte, existen autores como Goleman (1996), que relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la

compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

1. El rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes:
2. Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea.
3. Curiosidad. La sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero.
4. Intencionalidad. El deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz.
5. Autocontrol. La capacidad de modular y controlar las propias acciones en una forma apropiada a su edad; sensación de control interno.
6. Relación. La capacidad de relacionarse con los demás, una capacidad que se basa en el hecho de comprenderles y de ser comprendidos por ellos.
7. Capacidad de comunicar. El deseo y la capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en los demás (incluyendo a los adultos) y el placer de relacionarse con ellos.
8. Cooperación. La capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades grupales (Goleman, 1996: 220 y 221).

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con

naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Sin embargo, considerar la dimensión motivacional del rendimiento académico a través del autocontrol del alumno y destacar su importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje, no es suficiente para impactar de manera significativa en el desempeño escolar, también debe considerarse el desarrollo de las habilidades sociales para el logro del éxito académico.

3. Las habilidades sociales

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. En su estudio sobre el ` clima escolar: percepción del estudiante ´ De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

En su investigación sobre el papel de los padres en el desarrollo de la competencia social, Moore (1997) refiere que los padres se interesan por las interacciones más tempranas de sus hijos con sus compañeros, pero con el paso del tiempo, se preocupan más por la habilidad de sus hijos a llevarse bien con sus compañeros de juego, asimismo postula que en la crianza de un niño, como en toda tarea, nada funciona siempre. Se puede decir con seguridad, sin embargo, que el modo autoritario de crianza funciona mejor que los otros estilos paternos (pasivo y autoritativo) en lo que es facilitar el desarrollo de la competencia social del niño tanto en casa como en su grupo social. Los altos niveles de afecto, combinados con niveles moderados de control paterno, ayudan a que los padres sean agentes responsables en la crianza de sus hijos y que los niños se vuelvan miembros maduros y competentes de la sociedad. Probablemente, los niños de padres autoritativos, es decir, aquellos cuyos padres intentan evitar las formas de castigo más extremas (ridiculización y/o comparación social negativa) al criarlos, puedan disfrutar de éxito dentro de su grupo social.

De acuerdo con McClellan y Katz (1996) durante las últimas dos décadas se han acumulado un convincente cuerpo de evidencia que indica que los niños alrededor de los seis años de edad al alcanzar un mínimo de habilidad social, tienen una alta probabilidad de estar en riesgo durante su vida. Hartup (1992) sugiere que las relaciones entre iguales contribuye en gran medida no sólo al desarrollo cognitivo y

social sino, además, a la eficacia con la cual funcionamos como adultos, asimismo postula que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros. Los niños que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con otros niños y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo (Hartup, 1992).

2.3 Definición de términos básicos

- a) **Metas académicas.** Entendidas como los motivos de orden académico que tienen los estudiantes para guiar su comportamiento (Barca-Lozano et al., 2012). Son orientaciones planificadas del estudiante en cuanto al interés o propósito de sus acciones académicas.
- b) **Metas de aprendizaje.** Mide la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y el perfeccionamiento de la ejecución en las tareas de aprendizaje (Durán y Arias, 2015).
- d) **Metas refuerzo social.** Mide la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores, padres y amigos.
- e) **Metas de logro.** Mide la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes.
- f) **Rendimiento escolar.** Puntuaciones obtenidas en una escala vigesimal durante un bimestre, semestre o anualmente (Reyes, 2003).

Capítulo III

Hipótesis y variables

3.2 Hipótesis

3.2.1 Hipótesis general

Las metas académicas tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

3.1.2 Hipótesis Específicas

H1.1: Las metas de aprendizaje tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

H1.2: Las metas de logro tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

H.1.3: Las metas de valoración social tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

H.1.4: Existen diferencias significativas respecto a las metas de aprendizaje entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

H1.5 Existen diferencias significativas respecto a las metas de logro entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

H1.6: Existen diferencias significativas respecto a las metas de valoración social entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.

3.2 Variables

Variable 1: Metas académicas

Definición conceptual: Entendidas como los motivos de orden académico que tienen los estudiantes para guiar su comportamiento (Barca-Lozano et al., 2012)

Variable 2: Rendimiento escolar

Definición conceptual: Puntuaciones obtenidas en una escala vigesimal durante un bimestre, semestre o anualmente (Reyes, 2003).

3.3 Operacionalización de Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Variable 1: Metas académicas	Metas de aprendizaje	- Intención e interés por aprender
	Metas de logro	- Interés por aprobar los cursos
	Metas de refuerzo social	- Aprobación de pares académicos y familia
Variable 2: Rendimiento escolar	Conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales	- Puntuaciones anuales

Fuente: Duran-Aponte, E., y, Arias-Gómez, D. (2015) Cuestionario de Metas Académicas.

Capítulo IV

Metodología

4.1 Enfoque de investigación

La investigación se hizo bajo los parámetros del enfoque cuantitativo. Este enfoque, según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 48) es aquel que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”.

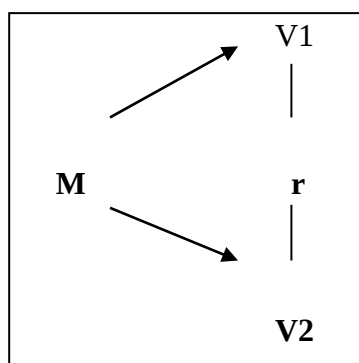
4.2 Tipo de investigación

La investigación sobre las metas académicas y el rendimiento escolar, sitúa al estudio en el tipo de investigación llamado correlacional-comparativo pues, en primer lugar, lo que pretende es dar cuenta de la relación lineal entre las dos variables mencionadas; es decir, establecer si las dos variables mencionadas tienen una varianza común, que permita afirmar que las variaciones de una se corresponden con las variaciones de la otra. Y es comparativa pues explora las diferencias entre los educandos del 3er, 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco respecto a las metas académicas y dimensiones, así como sobre el rendimiento escolar.

4.3 Diseño de la investigación

El estudio presenta un diseño transversal, ya que la colecta de datos para las variables de estudio se efectuó en un solo corte de tiempo.

El siguiente esquema corresponde a este tipo de diseño:

**Denotación:**

M	=	muestra de alumnos del “Túpac Amaru”
V1	=	metas académicas
V2	=	rendimiento escolar
r	=	relación entre variables

4.4 Población y muestra**4.4.1 Población**

Para investigar la relación entre las metas académicas y el rendimiento escolar se ha seleccionado como población a los estudiantes del 3ero., 4to. y 5to. de secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru, situada en Cerro de Pasco.

Tabla 1

Población IE Túpac Amaru.

Año de estudio	Total alumnos matriculados
Tercer año	61
Cuarto año	58
Quinto año	53
Total	172

4.4.2 Muestra

El tamaño de la muestra ($=n$), se determinó con la fórmula siguiente que asume un nivel de confianza del 95.5% (Sierra Bravo, 2002:65):

$$n = \frac{4.N.p.q}{E^2 (N-1) + 4 p.q}$$

Donde:

- p y q : son las varianzas
 E : es el error
 N : tamaño de la población
 n : tamaño de la muestra

Aplicando:

n : 121 alumnos

Perfil de la muestra

Tabla 2

Sexo de los estudiantes.

	Cantidad	Porcentaje
Masculino	53	44
Femenino	68	56
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de estudiantes el 44% son de sexo masculino y el 56% son de sexo femenino.

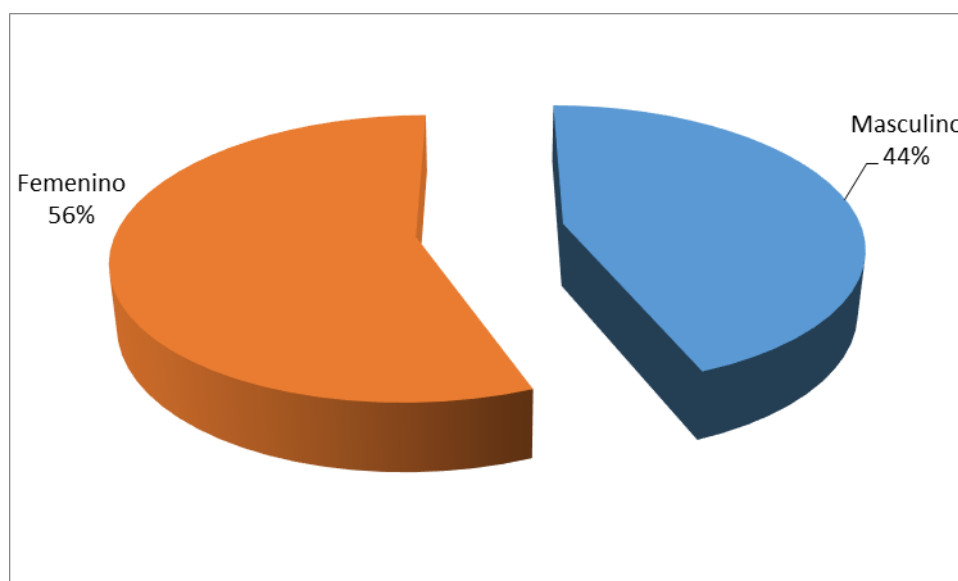


Figura 1. Sexo de los estudiantes.

Tabla 3

Edad de los estudiantes.

Cantidad	Porcentaje
13 años	28
14 años	32
15 años	33
16 años	28

Tabla 4

Número de estudiantes por año de estudios.

Año de estudios	Cantidad
3ro	39
4to	37
5to	35
Total	121

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

4.5.1 Técnicas de colecta de datos

Se utilizaron el análisis de contenido y el análisis documental para la elaboración del marco teórico y los antecedentes, y el cuestionario para recoger las percepciones del alumnado de la institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco sobre las metas académicas.

4.5.2 Instrumentos de colecta de datos

4.5.2.1 Ficha técnica de metas académicas

1. Nombre : Cuestionario de Metas Académicas. Validación.
2. Autores : Duran-Aponte, E., y, Arias-Gómez, D.
3. Año : 2015
4. Administración : Individual y Colectiva
5. Duración : 10 minutos aproximadamente
6. Objetivo : Medición y diagnóstico de los motivos académicos que presentan los alumnos para estudiar.

7. Tipo de ítems : Sumativos
8. Baremos : Percentiles.
9. Aspectos : El test está constituido por 16 ítems distribuidos en 3 áreas que a continuación se detallan:
- I. Metas de aprendizaje, constituido por 7 ítems.
 - II. Metas de logro, constituido por 4 ítems
 - III. Metas de refuerzo social, constituido por 5 ítems.
10. Campo de aplicación : Estudiantes de secundaria
11. Material de la prueba : Manual de Aplicación; donde se incluye todo lo necesario para la administración, calificación, interpretación y diagnóstico de las Metas Académicas.
- Hoja de respuestas; que contiene el protocolo de los enunciados como los respectivos casilleros para las marcas de los sujetos que serán una “X” en cualquiera de las columnas que contienen las alternativas de respuestas desde TOTALMENTE EN DESACUERDO (1) hasta TOTALMENTE DE ACUERDO (5).

4.6.2.2 Registro de notas

La colecta de datos sobre la variable rendimiento escolar se efectuó a partir de la información contenida en los registros académicos pertenecientes a los alumnos de 3ero., 4to. y 5to. de secundaria de la institución educativa mencionada.

4.6 Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico de los datos recolectados ha seguido dos vías: el análisis descriptivo y el análisis inferencial. El análisis descriptivo ha consistido en el diagnóstico del comportamiento de las variables en cuanto a su nivel cualitativo para lo cual se ha recurrido a la escala de estandares a fin de categorizar dichos niveles, y, en segundo lugar, en la medición de las diferencias existentes entre los grupos investigados (3er, 4to y 5to de secundaria) respecto a las metas académicas y el rendimiento escolar con el estadístico ANOVA de un solo factor. El análisis inferencial, por otra parte, ha consistido en la contrastación de las hipótesis correlacionales con el coeficiente de Spearman, previa dilucidación de la distribución no normal de los datos con el test Kolomogorov-Smirnov. Con el mismo estadístico se evaluó la significancia estadística de los resultados muestrales, que decidió su respectiva generalización a la población.

4.7 Procedimiento

La administración del instrumento de recolección de información sobre las metas académicas, se hizo conforme al siguiente procedimiento:

- Coordinación anticipada con los profesores de aula del colegio “Túpac Amaru” para que cedieran parte de su tiempo de clase a fin de que los educandos a su cargo participasen en el trabajo de campo.
- Información a los participantes que voluntariamente accedieron a colaborar sobre las instrucciones del caso para la prueba a diligenciar.
- Supervisión de que las pruebas fuesen llenadas en su totalidad por cada participante en cada año de estudios de los participantes en la muestra.
- Recojo de las pruebas al término del tiempo establecido, y revisión preliminar de las mismas para detectar anomalías o sesgos en ellas, que motivasen a su exclusión antes de

la formación de la base de datos.

- Con las pruebas que sortearon el control de calidad, se realizó el análisis de la confiabilidad del instrumento aplicado. Después se llevó a cabo la categorización de las variables y la contrastación de las hipótesis de diferencias de grupo y de las correlacionales de investigación con los procedimientos estadísticos correspondientes.

Capítulo V

Resultados

5.1 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Como es sabido en la comunidad científica, el uso de cuestionarios en contexto culturales distintos a aquellos en los se diseñaron, requiere cumplir las directrices de confirmación impartidas por la Comisión Internacional de Tests, es decir valorar las propiedades psicométricas y la equivalencia del cuestionario con respecto al original (Muñiz, Elosúa y Hambleton, 2013). En consecuencia, el análisis de los datos incluye evaluar la validación y confiabilidad del instrumento de recolección de información utilizado.

5.1.1 Validez de contenido del Cuestionario de Metas Académicas

El proceso de validación del test comprende la evaluación de tres tipos de validez: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo. Para la presente investigación se ha decidido evaluar la validez de contenido.

La validez de contenido describe la idoneidad del muestreo de ítems o reactivos para la variable que se mide y se aplica a mediciones tanto de atributos emocionales o afectivos como cognitivos (Hernández et al., 2010: 401).

El procedimiento para la evaluación y documentación de la validez de contenido se realizó a través de la técnica del juicio de expertos. A este respecto se consultó a profesionales que han investigado problemáticas similares y/o que acreditan solvencia teórica o experiencia en el campo de la problemática de la motivación y/o metas académicas, seleccionándose cinco (5) respectivamente para la evaluación de la validez de contenido de dicha variable.

A los expertos se les entregó un formato pidiéndosele que evaluaran los ítems del instrumento y en su totalidad. Para este efecto, se les pidió que emitieran su opinión sobre el siguiente aspecto clave: si los reactivos o ítems son pertinentes y apropiados evaluar las metas académicas.

Los expertos debieron calificar cada ítem en términos de aceptable, modificable y rechazable, a los cuales se les asignó los valores de 2, 1 y 0, respectivamente. Una vez recabada la información emitida por los jueces, se aplicó la prueba V de Aiken para determinar el índice de validez de contenido del instrumento.

La validez de contenido del instrumento de colecta de datos se ha verificado mediante el coeficiente de Validez de Aiken, el cual es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces. Se obtiene aplicando la siguiente formula (Escurre, 1988):

$$V = \frac{S}{n(c-1)} \quad c=3$$

Dónde:

S = sumatoria de los valores dados por los jueces al ítem

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valores (3 en este caso).

Este coeficiente puede obtener valores entre 0 y 1, a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido.

La V de Aiken permite cuantificar las respuestas de los jueces y obtener un índice de concordancia de la validez de contenido del instrumento evaluado. En el presente

caso, se ha optado por establecer la escala siguiente de gradación de las respuestas de los jueces:

A: ítem Aceptable (2);

M: ítem que se Modifica (1);

R : ítem que se Rechaza (0)

Tabla 5

Validez de contenido del cuestionario de metas académicas.

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Promedio	Suma	VAiken	P
x1	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x2	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x3	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x4	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x5	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x6	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x7	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x8	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x9	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x10	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x11	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x12	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x13	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x14	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x15	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*
x16	2	2	2	2	2	2	10	1	0,000*

*P<0,05 ítems significativos

De la tabla se aprecia que todos los ítems del CMA presentan V Aiken 1, los cuales indican que todos los ítems tienen altísima validez de contenido.

5.1.2 Confiabilidad del cuestionario

La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado de precisión o exactitud de la medida, en el sentido de que si aplicamos repetidamente el instrumento al mismo sujeto u objeto produce iguales y/o similares resultados. A fin de verificar la confiabilidad del Cuestionario Metas Académicas, se utilizaron las respuestas de los sujetos muestrales. La decisión se debió a que ambos instrumentos, previo a su estandarizaciones respectivas, fueron objeto de estudios pilotos que permitieron calcular los índices de confiabilidad para cada instrumento, y porque la prueba con que se establecerá dicha confiabilidad (alfa de Cronbach) requiere trabajar con los resultados de todas las pruebas administradas en la recolección de datos.

Para el cálculo de la confiabilidad dado que la escala de respuestas es politómica, se ha usado el Coeficiente alfa de Cronbach, que es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem.

5.1.2.1 Análisis de confiabilidad del Cuestionario de Metas Académicas

Para determinar la confiabilidad del instrumento se procedió a realizar la prueba a los 121 encuestados y se midió con el coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach, cuya fórmula es

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum si^2}{S_T^2} \right)$$

Donde

K: Número de ítems

S_i^2 : varianza muestral de cada ítems

ST^2 : varianza del total de puntaje de los ítems

Se evaluó la confiabilidad de todo el cuestionario de metas académicas así como para cada una de las escalas de éste. La determinación del nivel de confiabilidad del instrumento se hizo con los valores de confiabilidad que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Valores de confiabilidad.

Magnitud	Rangos
Muy Alta	0.81 a 1.00
Alta	0.61 a 0.80
Moderada	0.41 a 0.60
Baja	0.21 a 0.40
Muy Baja	0.01 a 0.20

Fuente: Ruiz (2002)

Los resultados, global y parciales, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 7

Análisis de ítems y confiabilidad de metas de aprendizaje.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item1	1,93	2,025	,302
Item2	2,38	2,051	,393
Item3	2,10	1,971	,422
Item4	2,43	2,028	,306
Item5	2,07	2,072	,488
Item6	3,07	2,049	,230
Item7	2,38	2,051	,393
Alfa de Cronbach = 0,87*			

* p < ,05
N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,87, lo que permite concluir que la subescala metas de aprendizaje presenta una alta confiabilidad.

Tabla 8

Análisis de ítems y confiabilidad de metas de refuerzo social.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item8	2,37	2,192	,233
Item9	1,81	1,916	,204
Item10	2,56	2,079	,258
Item11	2,24	2,067	,381
Item12	1,77	1,919	,299
Alfa de Cronbach = 0,85*			

* p < ,05

N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,85, lo que permite concluir que la subescala metas de refuerzo social presenta alta confiabilidad.

Tabla 9

Análisis de ítems y confiabilidad de metas de logro.

Item	M	D. E.	r_{itc}
Item13	3,27	2,187	,337
Item14	4,22	1,945	,309
Item15	3,22	2,212	,398
Item16	3,37	2,040	,247
Alfa de Cronbach = 0,89*			

* $p < ,05$

N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,89, lo que permite concluir que la subescala metas de logro presenta alta confiabilidad.

Tabla 10

Análisis generalizado del Cuestionario Metas académicas.

Escalas	M	D. E.	r_{itc}
Metas de aprendizaje	20,79	8,757	,204
Metas de logro	10,75	5,887	,370
Metas de refuerzo social	27,30	7,361	,542
Alfa de Cronbach = 0,89 *			

* p < ,05
N = 121

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach asciende a 0,89, el cual es significativo a un nivel de probabilidad $p < ,05$, lo que permite concluir que el Cuestionario de Metas Académicas presenta alta confiabilidad.

5.2 Presentación y análisis de los resultados

5.2.1 Análisis descriptivo de las variables

Tabla 11

Metas de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	21	17,4
Media	64	52,9
Baja	36	29,8
Total	121	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 17,4% presentan altas metas de aprendizaje; el 52,9% presenta un nivel medio de metas de aprendizaje y el 29,8% presenta un nivel bajo de metas de aprendizaje.

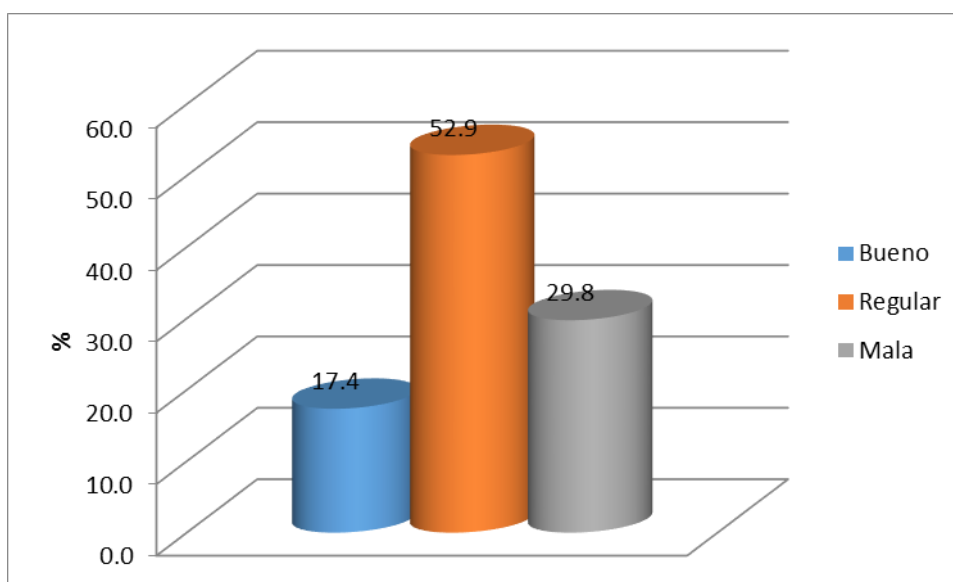


Figura 2. *Metas de aprendizaje*

Tabla 12*Metas de refuerzo social.*

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	28	23,1
Media	58	47,9
Baja	35	28,9
Total	121	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 23,1% presentan altas metas de refuerzo social; el 47,9% presenta un nivel medio de metas de refuerzo social y el 28,9% presenta un nivel bajo de metas de refuerzo social.

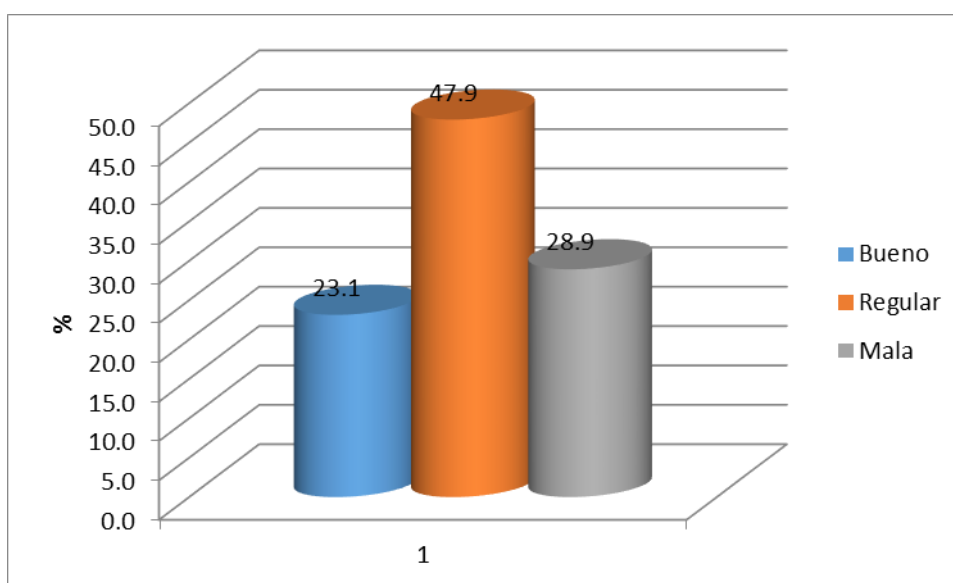
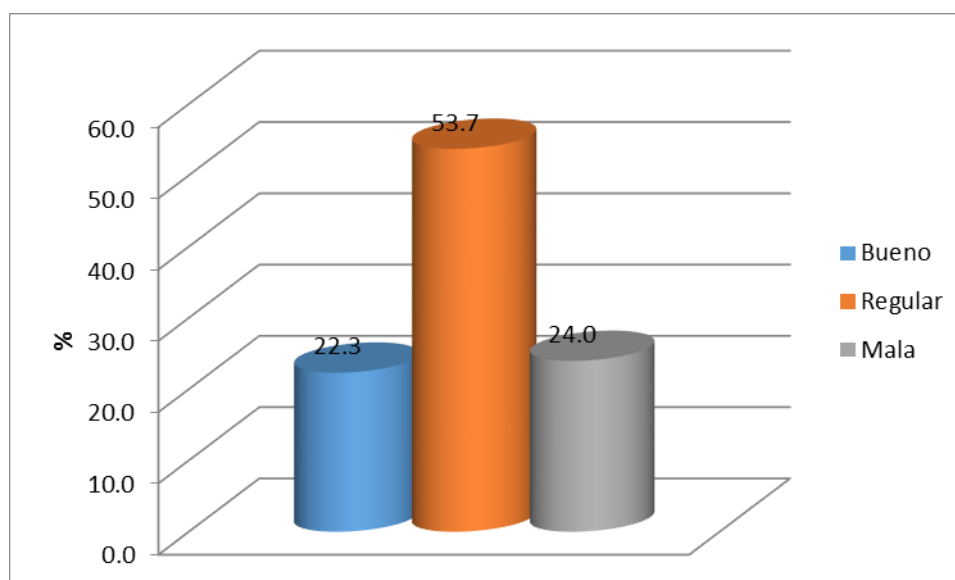
**Figura 3.** *Metas de refuerzo social*

Tabla 13*Metas de logro*

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	27	22,3
Media	65	53,7
Baja	29	24,0
Total	121	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 22,3% presentan altas metas de logro; el 53,7% presenta un nivel medio de metas de logro y el 24,0% presenta un nivel bajo de metas de logro.

**Figura 4.** *Metas de logro*

Escala de la variable Metas académicas

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	63 a 74
Medio	41 a 62
Bajo	35 a 40

Tabla 14

Metas académicas.

	Frecuencia	Porcentaje
Alta	19	15,7
Media	62	51,2
Baja	40	33,1
Total	121	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos el 15,7% presenta altas metas académicas; el 51,2% presenta un nivel medio de metas académicas; y el 33,1% un bajo nivel de metas académicas.

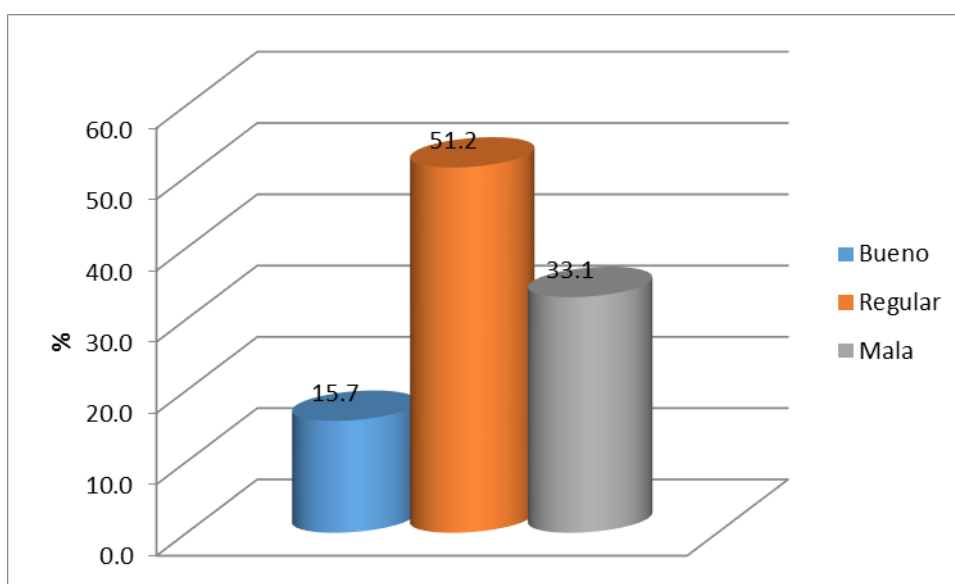


Figura 5. Metas académicas**Escala de la variable rendimiento académico**

Categorías o niveles	Intervalos
Alto	17 a 18
Medio	15 a 16
Bajo	13 a 14

Tabla 15*Rendimiento escolar*

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	37	30,6
Medio	58	47,9
Alto	26	21,5
Total	121	100,0

De la tabla se aprecia que del total de alumnos, el 30,6% presenta bajo rendimiento académico; el 47,9% presenta rendimiento académico medio; y el 21,5% presenta un rendimiento académico alto.

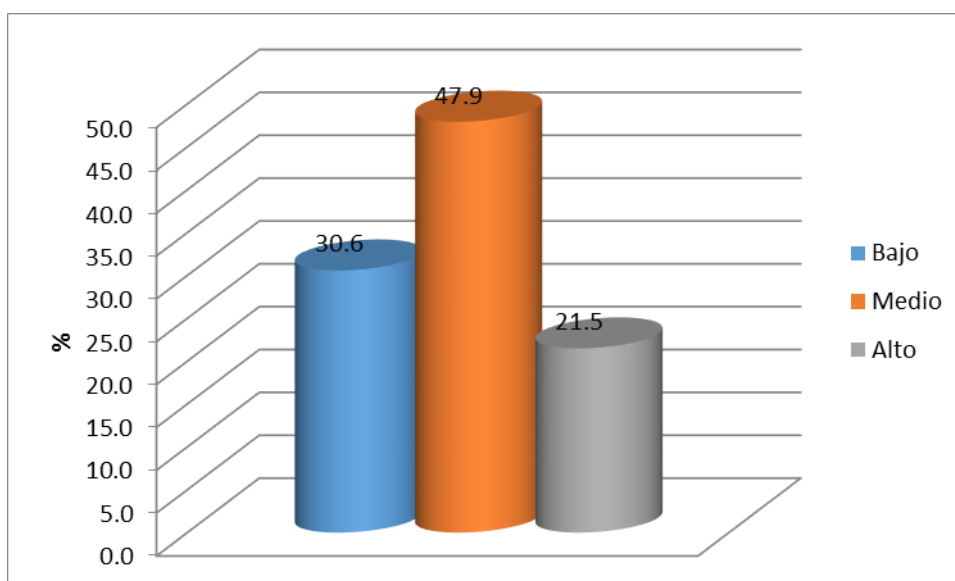


Figura 6. Rendimiento escolar**5.2.2 Contrastación de hipótesis****5.2.2.1 Test de normalidad Kolmogorov-Smirnov**

Para poder aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas, es necesario comprobar si las variables en estudio tienen o no distribución normal.

La prueba de Kolmogorov - Smirnov es aplicada únicamente a variables continuas y calcula la distancia máxima entre la función de distribución empírica de la muestra seleccionada y la teoría, en este caso la normal. Esta prueba es aplicable cuando el número de datos son mayores que 50.

Para realizar la prueba de normalidad se ha tomado un nivel de confianza del 95%, si es que el nivel de significancia resulta menor que 0.05 entonces debe rechazarse la H_0 (Hipótesis nula), para la cual se planteó las siguientes hipótesis:

H_0 : El conjunto de datos tiene una distribución normal.

H_a : El conjunto de datos no tiene una distribución normal.

Según los resultados obtenidos en la prueba Kolmogorov - Smirnov en la encuesta a los estudiantes, la distribución de los puntajes de las variable metas académicas no tiene ($p < 0,05$) distribución normal. Por lo tanto, debido a que se requiere distribución normal de la variable para poder utilizar pruebas estadísticas paramétricas, se optó por utilizar estadística no paramétrica coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 16*Prueba de normalidad de los datos.*

		Metas de aprendizaje	Metas de logro/ rendimiento	Metas de valoración social	Metas académicas	Rendimiento escolar
N		121	121	121	121	121
Parámetros	Media	53,7769	55,4876	35,0744	144,3388	12,7886
Normales	Desv.est.	13,66473	18,53605	12,0334	43,1844	12,7686
Diferencias más extremas	Absoluta	0,204	0,222	0,255	0,215	0,127
	Positiva	0,204	0,222	0,255	0,215	0,127
	Negativa	-0,113	-0,112	-0,117	-0,096	-0,122
Estadístico de prueba		0,204	0,222	0,255	0,215	0,127
Sig. asintót. (bilateral)		,000°	,000°	,000°	,000°	,000°

Se observa que los datos no presentan distribución normal en metas académicas y sus dimensiones así como la variable rendimiento académico

5.2.2.2 Estadístico de prueba

El coeficiente de correlación de ρ (rho) de Spearman es una prueba no paramétrica utilizada cuando los datos no tienen distribución normal. Es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden. El cálculo del coeficiente viene dado por:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde D es la diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden de $x - y$. N es el número de pares de datos.

La interpretación de coeficiente de Spearman oscila entre -1 y $+1$, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 (cero), significa ausencia de correlación.

5.2.2.3. Valores del coeficiente de correlación

Dado que se ha planteado dos tipos de hipótesis en la presente investigación (correlacionales y de diferencias de grupo), se hace necesario presentar previamente el baremo con el cual se ha interpretado el índice resultante de la aplicación del estadístico de contraste de las hipótesis correlacionales a los datos.

Tabla 17

Baremos de interpretación del coeficiente de correlación.

Magnitud de la correlación	Significado
1,00	Correlación perfecta
0,80-0,99	Correlación muy alta
0,60-0,79	Correlación alta
0,40-0,59	Correlación moderada
0,20-0,39	Correlación baja
0,00-0,19	Correlación nula

Fuente: Delgado, Ecurra y Torres, (2006, p. 35).

Para efectos de la contrastación de hipótesis, se optó por seguir la secuencia en que fueron formulados tanto el problema general y específicos de investigación como

las respectivas hipótesis de investigación, y se ha hecho con la siguiente estrategia:

- Formulación de las respectivas hipótesis nulas y alternativas.
- Selección del nivel de significación.
- Identificación del estadístico de prueba.
- Formulación de las reglas de decisión.
- Tomar la decisión de aceptar la hipótesis nula (H_0), o bien rechazar H_0 ; y aceptar la hipótesis alternativa o de investigación.

5.2.2.4 Contrastación de hipótesis general de investigación

a) Hipótesis estadísticas:

Hipótesis nula (H_0): Las metas académicas no tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_0: \rho=0$).

Hipótesis alterna (H_a): Las metas académicas tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_a: \rho \neq 0$).

b) Nivel de significación: 0,05

c) Estadístico de prueba: coeficiente de correlación de Spearman

Tabla 18

Correlaciones Metas académicas y Rendimiento escolar.

Correlaciones			Metas de académicas	Rendimiento escolar
Rho de Spearman	Metas de académicas	Coeficiente de correlación	1,000	,57**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	Rendimiento escolar	Coeficiente de correlación	,57**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

De la tabla se aprecia que dado que $P=0.00$ es menor que 0,05, se adopta la decisión de rechazar Hipótesis nula, por lo tanto se acepta la Hipótesis alterna, es decir que efectivamente las metas académicas tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco. Asimismo se aprecia que existe correlación media o moderada (0,57) entre metas académicas y rendimiento escolar.

5.2.2.5 Contrastación de hipótesis específicas de investigación

Hipótesis 1

a) Hipótesis estadísticas

Ho: Las metas de aprendizaje no tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_0: \rho=0$).

Ha: Las metas de aprendizaje tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_1: \rho \neq 0$).

b) Nivel de significación: 0,05

c) Estadístico de prueba: coeficiente de correlación de Spearman

Tabla 19

Correlaciones Metas de aprendizaje y Rendimiento escolar.

Correlaciones				
			Metas de aprendizaje	Rendimiento escolar
Rho de Spearman	Metas de aprendizaje	Coeficiente de correlación	1,000	,72**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	Rendimiento escolar	Coeficiente de correlación	,72**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

De la tabla se aprecia que dado que $P=0,00$ es menor que 0.05, se adopta la decisión de rechazar la hipótesis nula, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, es decir que efectivamente las metas de aprendizaje tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco. Asimismo se aprecia que existe correlación alta (0,72) entre metas de aprendizaje y rendimiento escolar.

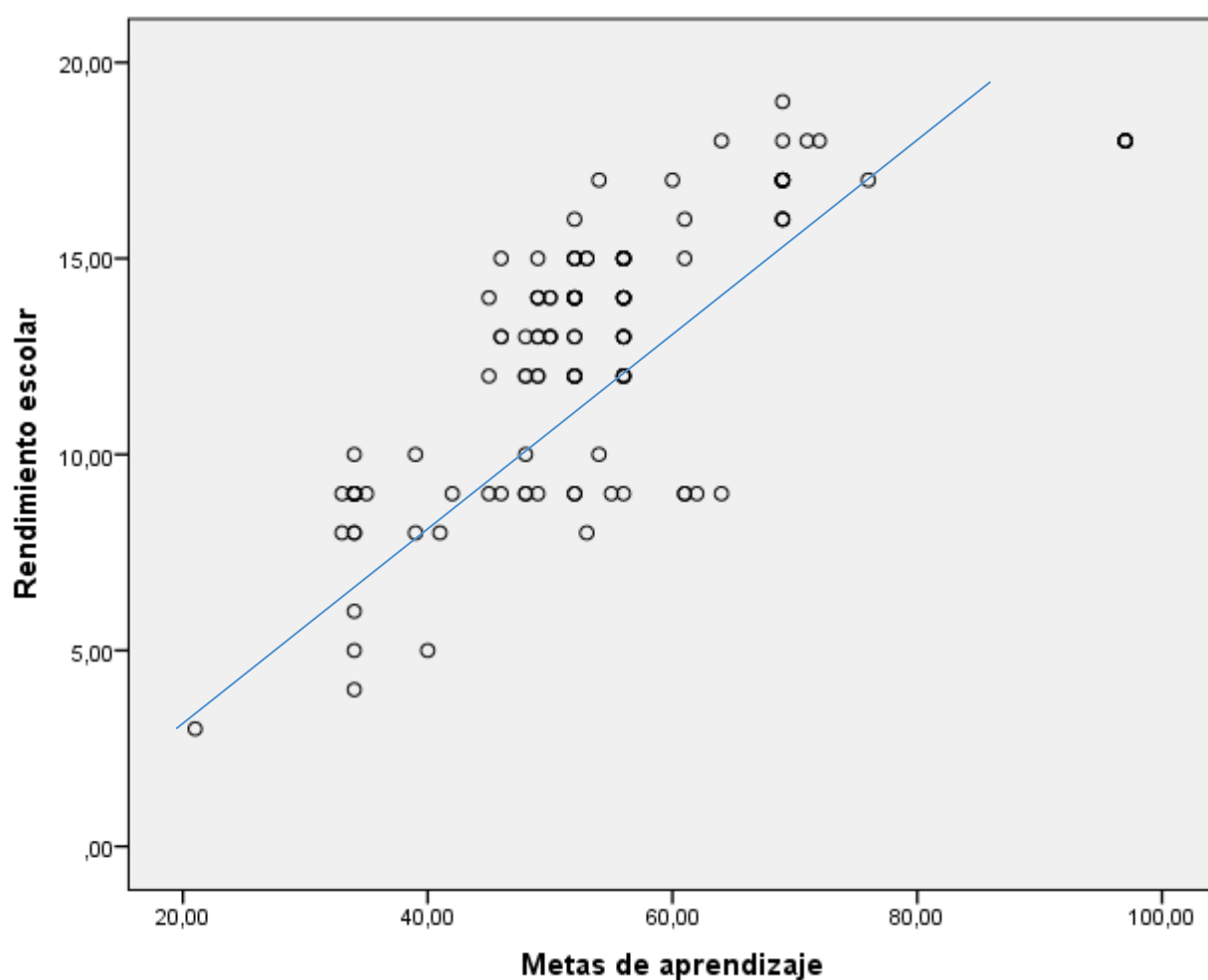


Figura 7. *Dispersión entre metas de aprendizaje y rendimiento escolar*

Hipótesis 2

a) Hipótesis estadísticas

Ho: Las metas de logro no tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_0: \rho=0$).

Ha: Las metas de logro tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_a: \rho \neq 0$).

b) Nivel de significación: 0,05

c) Estadístico de prueba: coeficiente de correlación de Spearman

Tabla 20

Correlaciones Metas de logro y Rendimiento escolar.

Correlaciones				
			Metas de logro	Rendimiento escolar
Rho de Spearman	Metas de logro	Coeficiente de correlación	1,000	,56**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	Rendimiento escolar	Coeficiente de correlación	,56**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

De la tabla se aprecia que dado que $P=0,00$ es menor que $0,05$, se adopta la decisión de rechazar la hipótesis nula, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, es decir que efectivamente las metas de logro tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco. Asimismo se aprecia que existe correlación moderada ($0,56$) entre metas de logro y rendimiento escolar.

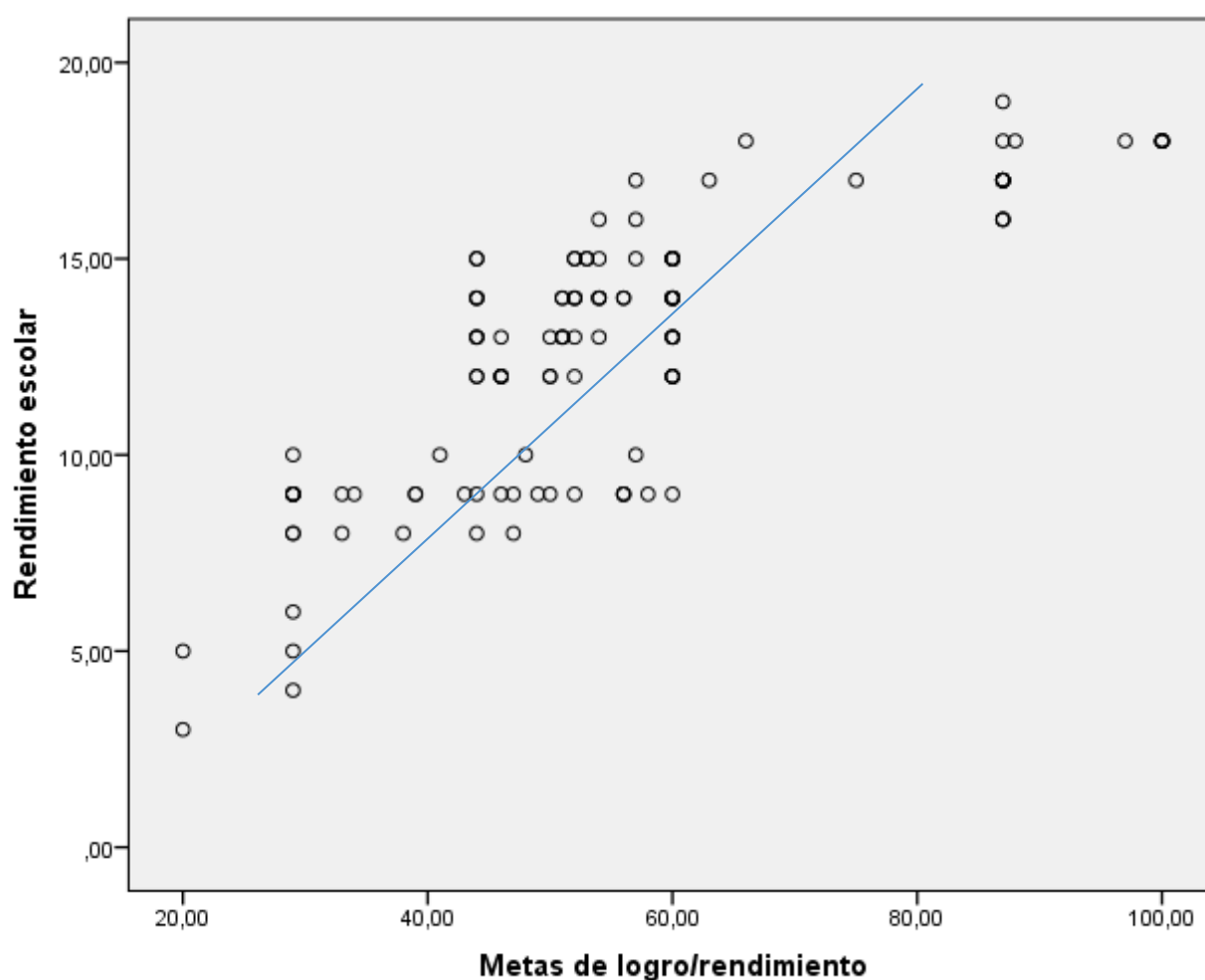


Figura 8. *Dispersión entre metas de logro y rendimiento escolar*

Hipótesis 3

a) Hipótesis estadísticas

Ho: Las metas de refuerzo social no tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_o: \rho=0$).

Ha: Las metas de refuerzo social tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco ($H_a: \rho \neq 0$).

b) Nivel de significación: 0,05

c) Estadístico de prueba: coeficiente de correlación de Spearman

Tabla 21

Correlaciones Metas de refuerzo social y Rendimiento escolar.

Correlaciones				
			Metas de refuerzo social	Rendimiento escolar
Rho de Spearman	Metas de refuerzo social	Coeficiente de correlación	1,000	,54**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	121	121
	Rendimiento escolar	Coeficiente de correlación	,54**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	121	121

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

De la tabla se aprecia que dado que $P=0,00$ es menor que 0,05, se adopta la decisión de rechazar la hipótesis nula, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, es decir que efectivamente las metas de refuerzo tienen una relación positiva con el rendimiento

escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco. Asimismo se aprecia que existe correlación moderada (0,54) entre metas de refuerzo y rendimiento escolar.

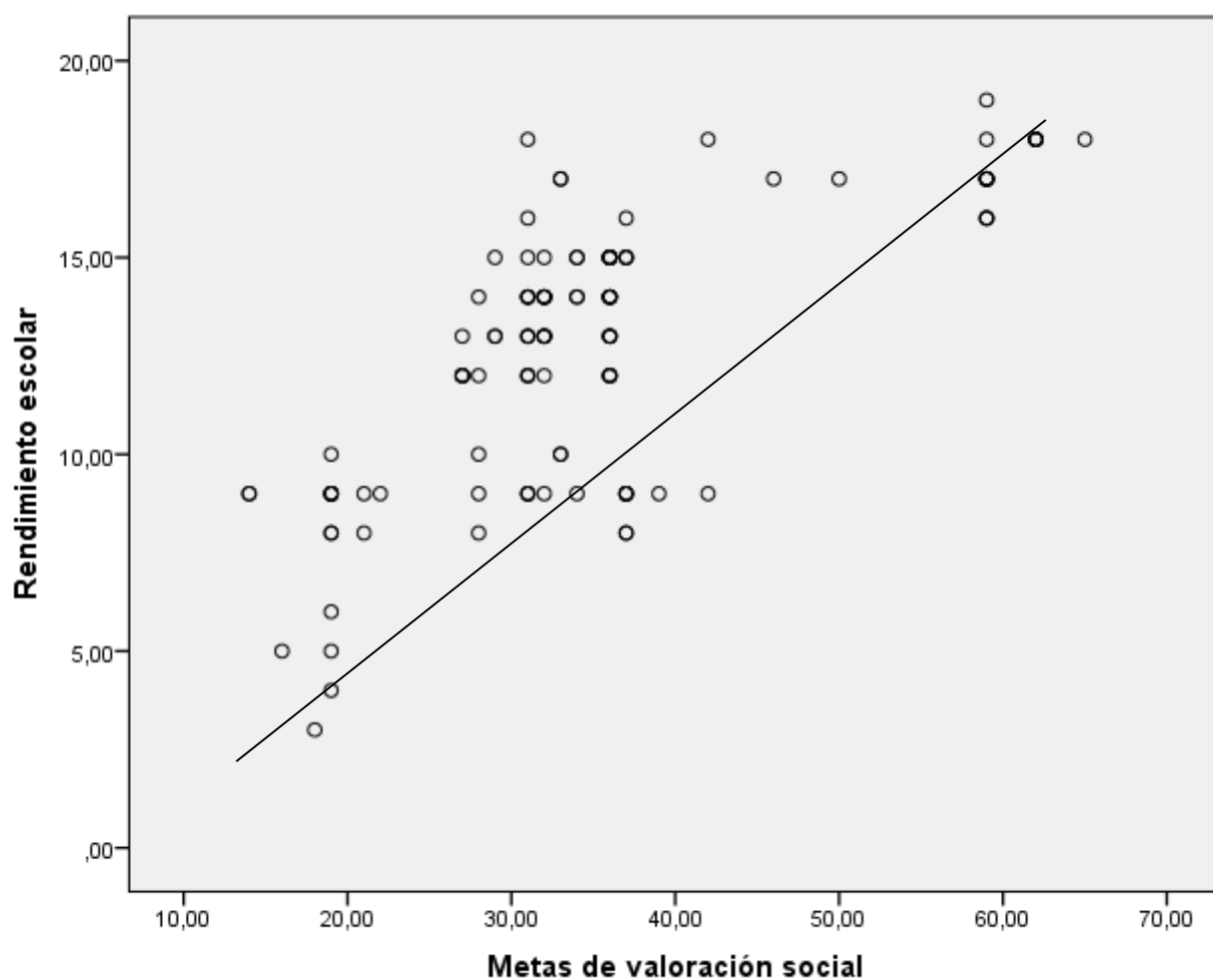


Figura 9. *Dispersión entre metas de refuerzo social y rendimiento escolar*

Hipótesis 4

a) Hipótesis estadísticas

Ho: No existen diferencias significativas respecto a las metas de aprendizaje entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

Ha: Existen diferencias significativas respecto a las metas de aprendizaje entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

b) Nivel de significación: 0,05

c) Estadístico de prueba: ANOVA de un factor

Tabla 22

Comparación de medias en las metas de aprendizaje entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria.

	Media	Desviación estándar	ANOVA
3ro	56,7	16,5	
4to	52,7	11,9	
5to	52,4	13,1	P=0.0087

*ANOVA, $p < 0,05$, se encontró diferencias significativas

De la tabla se aprecia dado que la $P = 0,008$ es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna según la cual efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación de los estudiantes del 3er, 4to y 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa “Tupac Amaru” respecto a

las metas de aprendizaje, observándose mayor media en favor de los alumnos del tercero de secundaria.

Hipótesis 5

a) Hipótesis estadísticas

Ho: No existen diferencias significativas respecto a las metas de logro entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

Ha: Existen diferencias significativas respecto a las metas de logro entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

b) **Nivel de significación:** 0,05

c) **Estadístico de prueba:** ANOVA de un factor

Tabla 23

Comparación de medias en las metas de logro entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria.

	Desviación		
	Media	estándar	ANOVA
3ro	59,2	22,3	
4to	60,5	16,0	
5to	53,8	18,2	P=0.0025

*ANOVA, $p < 0,05$; se encontró diferencias significativas

De la tabla se aprecia dado que la $P = 0,002$ es menor que 0,05, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna según la cual efectivamente existen

diferencias estadísticamente significativas en la comparación de los estudiantes del 3er, 4to y 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa “Tupac Amaru” respecto a las metas de logro, observándose mayor media en favor de los alumnos del cuarto de secundaria.

Hipótesis 6

a) Hipótesis estadísticas

Ho: No existen diferencias significativas respecto a las metas de refuerzo social entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

Ha: Existen diferencias significativas respecto a las metas de refuerzo social entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco.

b) **Nivel de significación:** 0,05

c) **Estadístico de prueba:** ANOVA de un factor

Tabla 24

Comparación de medias en las metas de refuerzo social entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria

	Desviación		
	Media	estándar	ANOVA
3ro	37,43	14,14	
4to	34,07	10,72	
5to	39,70	11,80	P=0.0000

*ANOVA, $p < 0,05$; se encontró diferencias significativas

De la tabla se aprecia dado que la $P= 0,00$ es menor que $0,05$, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna según la cual efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en la comparación de los estudiantes del 3er, 4to y 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa “Túpac Amaru” respecto a las metas de refuerzo social, observándose mayor media en favor de los alumnos del quinto de secundaria.

5.4 Discusión

Como han recordado Navas, Iborra y Sampascual (2007), cualquier modelo de aprendizaje conlleva implícita o explícitamente una teoría de la motivación y la gran importancia que tiene esta variable para explicar el rendimiento de los alumnos. De entre los modelos y teorías sobre ésta adquiere particular relieve la teoría de las orientaciones de meta, y en concreto la de las metas académicas que persiguen los alumnos. Las metas, según Pintrich y Schunk (2006), aluden a los propósitos de los individuos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro. En el abanico de modelos teóricos y las correspondientes taxonomías a que han dado lugar en el campo educativo, pueden observarse los modelos normativos de metas que sostienen que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta que asumen, lo que establece dos tipos de metas : sociales y académicas. Las metas sociales se refieren a razones de orden social que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica: sentirse miembros de un grupo; ayuda o recibir ayuda de otros compañeros; tener amigos, etc. Las metas académicas aluden a los motivos de orden académico que los alumnos tienen para guiar su comportamiento en el aula: dominar o realizar la tarea, demostrar su habilidad y tener buen rendimiento y buenos resultados, obtener juicios positivos acerca de su habilidad, preservar la propia imagen, etc.

En este contexto teórico, las reflexiones sobre las metas académicas han seguido dos grandes derroteros: se centraron, inicialmente, en el patrón de conducta de logro adaptativa de algunos alumnos y en el de los que muestran indefensión ante los obstáculos que se les presentan. Por lo que se consideró dos tipos de metas: de aprendizaje y ejecución.

Posteriormente, nuevas evidencias empíricas concurrieron para distinguir entre tres tipos de metas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro. Las metas de aprendizaje se caracterizan por dominar la tarea, adquirir nuevos conocimientos y por desarrollar nuevas habilidades. Las metas de refuerzo social se caracterizan por querer obtener la aprobación social y evitar el rechazo de los otros (padres, amigos, etc.). Y las metas de logro se caracterizan por el deseo de obtener buenos resultados en los exámenes y poder, de ese modo, seguir avanzando en los estudios. En síntesis, las metas académicas pueden promover que los alumnos traten de alcanzar diferentes objetivos en la situación escolar o académica.

Los resultados de la presente investigación evidencian que la distribución de los valores de las metas académicas inciden en la distribución de los valores del rendimiento escolar, en cuyo ámbito las metas de aprendizaje correlacionan más con el rendimiento escolar que las metas de refuerzo social o las metas de logro en los estudiantes encuestados de la institución educativa “Túpac Amaru”. Desde otra perspectiva, ilustran que los educandos de esta institución escolar albergan los diversos tipos de metas, y que la diversidad de metas varía según el grado escolar de los educandos: los alumnos de 3° conceden mayor prioridad a las metas de aprendizaje; los alumnos de 4° de secundaria apuestan preferentemente por las metas de logro, mientras que los alumnos del 5° de secundaria privilegian las metas de refuerzo social.

Estos resultados coinciden con los encontrados por Saldaña (2014), y parcialmente con los hallazgos de Yactayo (2010), que en una investigación sobre motivación de logro y

rendimiento académico de alumnos del 3° a 5° de secundaria de la institución educativa “Fe y Alegría” de Ventanilla en el Callao, registró una moderada asociación entre la motivación de logro y rendimiento escolar. Y con los hallazgos reportados por Barca-Lozano y colaboradores (2011), que en una investigación con una muestra española de mayor dimensión encontraron que las metas de aprendizaje y las metas de logro tienen un fuerte poder predictivo en el rendimiento de alumnos los últimos años de la educación básica obligatoria y comienzos del bachillerato. Así con los resultados que el mismo autor con otros colaboradores obtendría del estudio comparativo de educandos de secundaria del Norte de Portugal y Galicia (2012), donde pudieron apreciar que las metas de aprendizaje y las metas de logro asomaron como factores determinantes del rendimiento académico de los escolares.

Conclusiones

1. Existe una correlación positiva de moderada intensidad y estadísticamente significativa entre las metas académicas y el rendimiento escolar (0,59) en el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco en el año 2016.
2. Existe una correlación positiva de alta intensidad y estadísticamente significativa entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar (0,59) en el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco en el año 2016.
3. Existe una correlación positiva de moderada intensidad y estadísticamente significativa entre las metas de logro y el rendimiento escolar (0,59) en el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco en el año 2016.
4. Existe una correlación positiva de moderada intensidad y estadísticamente significativa entre las metas de refuerzo social y el rendimiento escolar (0,59) en el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco en el año 2016.
5. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco respecto a las metas de aprendizaje en el año 2016.
6. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco respecto a las metas de logro en el año 2016.

7. Existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado del 3er, 4to y 5to de educación secundaria de la Institución educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco respecto a las metas de refuerzo social en el año 2016.

Recomendaciones

1. Promover investigaciones en los años de estudios iniciales en el nivel de educación secundaria en la Institución Educativa “Túpac Amaru” de Cerro de Pasco sobre la problemática de las metas académicas y el logro de aprendizaje o rendimiento escolar.
2. Diseñar programas de estimulación y mejora de las metas académicas en el estudiantado participante en la presente investigación, sobre todo en el 4to y 5to de secundaria.
3. Diseñar programas de mejora de las metas aprendizaje en el estudiantado del 4to y 5to de secundaria.
4. Desarrollar investigaciones que indaguen por la problemática de las metas académicas desde el punto de vista del nivel de desarrollo de éstas en el estudiantado encuestado así como en los otros años de estudios.
5. Empezar investigaciones sobre las diferencias de los educandos estudiados respecto a la variable metas académicas según la edad de aquellos.
6. Alentar investigaciones sobre las diferencias de los educandos estudiados respecto a la variable metas académicas según el sexo de aquellos.

Referencias

- Alcalay, L., y Antonijevic, N. (1987). Variables afectivas. *Revista de Educación*, 144, 29-32. México.
- Almaguer, T. (1998). *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- ASPIRA Inc. (2001). Recuperado en: http://pr.aspira.org/prog_pr_span.html.
- Allen, J. D. (1986). Classroom management: students' perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437-459.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 9, 430-446.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*.
- Barca Lozano et al. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, (354), 341-368.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Riobo, A., Peralbo-Uzquiano, M., Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., y Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Braten, I., y Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.

- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performane goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Carrasco, F. (2014). *Efectos de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico en el área de Matemática de los alumnos del 6to grado de Educación Primaria de la I.E. "Manuel Polo Jiménez"-Surco, 2012* (Tesis Magister) EPG-UNE, Lima.
- Chanca, G. (2014). *Metas académicas en relación a estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de Magister). EPG-UNE, Lima.
- De Giraldo, L., Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. Recuperado en: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>
- Dowson, M. y McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91-113.
- Dupeyrant, C., y Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Duran, E., y, Aria, D. (2015). Validación del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 15(1), 23-36
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado en: http://www.campus-oei.org/revista/frame_participar.htm

- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J., y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 0, 461-475.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Escurre, L., Delgado, A., Valladares, M., Guevara, G., Quesada, R., Morocho, J., Rivas, G. y Santos, J. (2005). La relación entre el auto concepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*. 8 (1), 87-106.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books Psychology.
- Gonzales Cabanach y Valle Arias (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y de autorregulación académica. *Psicothema*, 2(1), 35-45.
- Gonzales Cabanach, Valle Arias et. al. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas. *Psicothema*, 18(1), 11-24.
- Greene, B. A., y Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., y Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., y Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991) A test Dweck's model of achievement goals as related to perception of ability. *Journal of experimental education*, 59, 904-915.
- Hernández, R. et al. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Hartup, W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, I: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21- 48.
- Katz, L.G.; McClellan (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, I: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento*. México: Mc-Graw Hill.
- Levinger, B. (1994). School feedings programs-myth and potential. *Prospects*, (14), 25-30.
- McClellan, D., y Katz, L. (1996). *El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo*. Recuperad en: <http://ericeece.org/pubs/digests/1996/cotej96s.html>.
- Martínez, J. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Memoria Grado de Doctor no publicada). Universidad Complutense de Madrid. España.
- McWhaw, K. y Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.

- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Mendoza, M. (2016). *Estrategias de aprendizaje en relación a las metas académicas en estudiantes de Turismo y Hotelería*. (Tesis Magister), EPG-UNE, Lima-Perú
- Middleton, M., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Middleton, M., y Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373-391.
- Midgley, C., Kaplan, A., y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Miller, R. B. Beherens, J. T., Greene, B. A. y Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. Recuperado en: <http://ericee.org/pubs/digests/1997/moor97s.html>.
- Muñiz, J., Elosúa, P., y Hambleton, R. (2013). Directivas para la traducción y adaptación de tests: segunda edición. *Piscothema*, 25(2), 51-57.
- Muñoz, M.L. (1993). *Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior - México*. (Tesis Magister). Universidad Iberoamericana.
- Navas, L., Iborra, G., y Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de Música. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 131-142.

- Nicholls, J., Pastashnick, M. J., y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 76, 683-692.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognitive Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariega, S., García, M. y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Pajares, F., Britner, S. L., y Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Parrilla, A. S. (2014). *Metas Académicas de los alumnos del IV y V de Bachillerato del Colegio Metropolitano* (Tesis Licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Pike, G. R. (1995). The relationship between self reports of college experiences and achievement test scores. *Research in Higher Education*, 36, 1-21.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education Theory, research and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 7, 371-402. Greenwich: CT JAI Press.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S., y Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulation processes: A longitudinal field test. *Contemporary of Educational Psychology*, 29, 207-229.
- Pizarro, R., Crespo, N. (2000). *Inteligencia múltiple y aprendizajes escolares*. Recuperado en: <http://www.uniacc.cl/talon/antteriores/talonaquiles5/tal5-1.htm>
- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la asertividad en los estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM*. (Tesis Licenciatura), UNMSM, Lima-Perú.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., Gayo, E., y Valle, A. (2014). Motivación académica, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26, 1-9.
- Saldaña, M. (2014). *Orientaciones de meta y rendimiento académico en alumnos y alumnas de secundaria*. (Tesis Licenciatura), PUCP, Lima-Perú.
- Salkind, N. (2006). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sierra, R. (2005). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Solís, D. M. (2011). *Metas académicas y factores motivacionales –Área Inglés- en alumnos del 4to. año de una Institución Educativa pública-Callao*. (Tesis Magister), USIL, Lima-Perú.

- Sternberg, R., Detterman, Douglas K. (1992). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G., y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Urdan, T. C, y Maehr, M. L. (1995). Beyond a to goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Urdan, T., y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 44, 331-349.
- Valencia, M., Duarte, J., Caicedo A. (2013). Aprendizaje autorregulado, metas académicas y rendimiento en evaluación de estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 11(2), 53-70.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.
- Valle, A., Cabanach, R. G, Rodríguez, S, Núñez, J. C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*. 18(2), 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An

- empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pianda, J.A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Semestral de la Asociación Brasileira de Psicología Escolar y Educacional*, 2, 31-40.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, r., Rodríguez, S, González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Weiner, B. (1990) History of motivational research in education. *Journal of educational psychology*, 82, 616-822.
- Wentzel, K. R. y Wigffield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 0, 155-175.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 61, 1.066-1.078.
- Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: a multiple goals perspective. En D. H. Schunk y J. L. Meece (eds): *Student perceptions in the classroom: causes and consequences* (pp. 287-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 39-406.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predic students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

Wolters, C., Yu, S. y Prinrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning Individual Differences*, 8, 211-238.

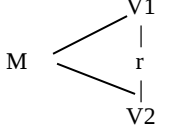
Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

Apéndices

Apéndice A

Matriz de consistencia: Metas académicas y rendimiento escolar en alumnos de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru - Cerro de Pasco

Zenaida TRAVEZAÑO BARRERA

Problema de investigación	Objetivos	Formulación de hipótesis	Clasificación de variables	Operacionalización	Metodología	Población, muestra y muestreo	Instrumentos	Tratamiento estadístico
Problema General: ¿Qué relación existe entre las metas académicas y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016? Problemas Específicos: P1.1 ¿Qué tipo de relación existe entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco? P1.2 ¿Qué tipo de relación existe entre las metas de logro y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco? P1.3 ¿Qué tipo de relación existe entre las metas de valoración social y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to.	Objetivo General: Determinar la relación existente entre las metas académicas y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. Objetivos Específicos: OE1: Explicitar la relación existente entre las metas de aprendizaje y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco. OE2 Establecer la dirección de la relación existente entre las metas de refuerzo social y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco. OE3: Dilucidar la relación existente entre las metas de logro y el rendimiento escolar de los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la	Hipótesis General: Las metas académicas tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. Hipótesis Específicas: H1.1: Las metas de aprendizaje tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. H1.2: Las metas de logro tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. H.1.3: Las metas de valoración social tienen una relación positiva con el rendimiento escolar en los alumnos de 3ero.	Variables de estudio: Variable A Metas académicas Variable B Rendimiento escolar	Variable A Metas académicas <u>Dimensiones e Indicadores:</u> 1.Metas de aprendizaje -Intención e interés por aprender. 2.Metas de logro -Interés por aprobar los cursos 3.Metas de refuerzo social -Aprobación de pares académicos y familia. Variable B: Rendimiento escolar <u>Dimensiones e Indicadores:</u> 1.Conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales - Puntuaciones anuales	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Correlacional Comparativo Diseño: Transversal  Donde: M: Muestra de estudiantes V1: Variable Metas académicas V2: Variable Rendimiento escolar r: Correlación de las variables.	Población: Estudiantes del 3ero. 4to. y 5to. de secundaria en la I.E. Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. Muestra: $n = \frac{4 N.pq}{E^2 (N-1) + 4pq}$ p y q son las varianzas E es el margen de error N es el tamaño de la población n el tamaño de la muestra	1. Cuestionario de metas académicas. Validación. 2. Registro de notas.	Estadística descriptiva: Moda Mediana Desviación estándar, así como La Escala de Stanones. Además del estadístico ANOVA de un solo factor. Estadística inferencial; Contrastación de las hipótesis correlacionales con el coeficiente de Spearman, previa dilucidación de la distribución no normal de los datos con el test Kolomogorov-Smirnov.

de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco? P1.4 ¿Qué diferencias existen entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de aprendizaje y rendimiento escolar? P1.5 ¿Qué diferencias existen entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de logro y rendimiento escolar? P1.6 ¿Qué diferencias existen entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. De educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de refuerzo social y rendimiento escolar?	Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco. OE4: Establecer las diferencias existentes entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. De educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco respecto a las metas de aprendizaje, logro y refuerzo social.	4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. H.1.4: Existen diferencias significativas respecto a las metas de aprendizaje entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. de educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. H1.5 Existen diferencias significativas respecto a las metas de logro entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. De educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016. H1.6: Existen diferencias significativas respecto a las metas de valoración social entre los alumnos de 3ero. 4to. y 5to. De educación secundaria de la Institución Educativa Túpac Amaru de Cerro de Pasco en el año 2016.						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

Apéndice B
Cuestionario de Metas Académicas

Nº	Item	1	2	3	4	5
1	Estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas.					
2	Estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando.					
3	Estudio porque me gusta conocer muchas cosas.					
4	Estudio porque me gusta el desafío que plantean los problemas-tareas difíciles.					
5	Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracasos.					
6	Estudio porque me gusta utilizar la cabeza (los conocimientos).					
7	Estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas-tareas difíciles.					
8	Estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores.					
9	Estudio porque quiero ser valorado por mis amigos.					
10	Estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí.					
11	Estudio porque no quiero que ningún profesor me rechace.					
12	Estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy.					
13	Estudio porque quiero obtener buenas notas.					
14	Estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas.					
15	Estudio porque quiero terminar bien la carrera.					
16	Estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro.					

Apéndice C

*Comparación de medias de la variable metas académicas y
rendimiento escolar según sexo*

		N	Media	Desviación estándar	ANOVA
Metas de refuerzo social	Femenino	53	35,5	12,0	0.85
	Masculino	68	34,7	12,2	
	Total	121	35,1	12,0	
Metas de aprendizaje	Femenino	53	54,8	15,0	0.58
	Masculino	68	53,0	12,6	
	Total	121	53,8	13,7	
Metas de rendimiento	Femenino	53	56,1	19,9	0.69
	Masculino	68	55,0	17,6	
	Total	121	55,5	18,5	
Metas académicas	Femenino	53	146,4	45,8	045
	Masculino	68	142,7	41,3	
	Total	121	144,3	43,2	
Rendimiento escolar	Femenino	53	12,8	3,8	0.87
	Masculino	68	12,7	3,2	
	Total	121	12,8	3,4	

Apéndice D

*Comparación de medias de la variable metas académicas
y rendimiento escolar según edad*

		Media	Desviación estándar	ANOVAS
Metas de refuerzo social	13 años	35,5	11,1	0,58
	14 años	36,0	14,0	
	15 años	34,7	12,8	
	16 años	33,7	9,4	
	Total	35,1	12,0	
Metas de aprendizaje	13 años	54,1	15,8	0,74
	14 años	53,9	14,4	
	15 años	53,6	12,2	
	16 años	53,4	12,2	
	Total	53,8	13,7	
Metas de logro	13 años	55,4	19,0	0,89
	14 años	56,9	21,1	
	15 años	55,1	18,3	
	16 años	54,1	14,7	
	Total	55,5	18,5	
Metas académicas	13 años	144,9	45,0	0,84
	14 años	146,8	48,4	
	15 años	143,3	42,3	
	16 años	141,2	35,5	
	Total	144,3	43,2	
Rendimiento escolar	13 años	13,0	3,9	0,58
	14 años	13,0	3,6	
	15 años	12,6	3,6	
	16 años	12,3	2,6	
	Total	12,8	3,4	

Apéndice E

Niveles de la variable metas académicas

- Categorización de la dimensión metas de aprendizaje

Aplicando la escala de estanones:

Media Aritmética : 21,4

Desviación Estándar : 3,1

Puntaje Máximo : 24

Puntaje Mínimo : 11

Procesando, tenemos:

$$a = 21,4 - 0,75 (3,1) = 19$$

$$b = 21,4 + 0,75 (3,1) = 24$$

Entonces, categorizando tenemos:

Escala de la dimensión metas de aprendizaje

Niveles	Intervalos
Alto	25 a 34
Medio	19 a 24
Bajo	11 a 18

Tabla E1

Metas de aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	24	19,5
Mediano	85	69,1
Alto	14	11,4
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos (N=121), el 24% presenta bajo nivel de desarrollo de metas aprendizaje; el 69,1% presenta mediano nivel de desarrollo de metas de aprendizaje; y el 11,4% presenta alto nivel de desarrollo de metas de aprendizaje.

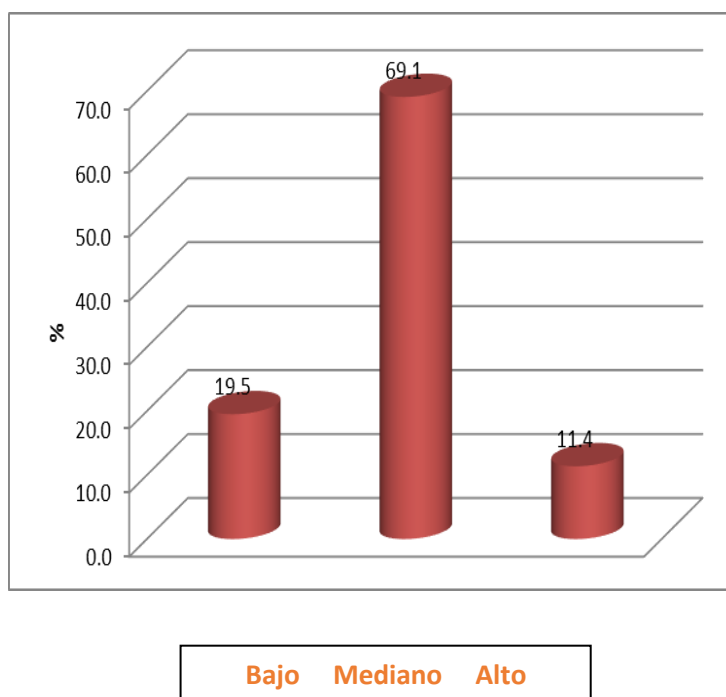


Figura E1. Metas de aprendizaje.

- Categorización de la dimensión metas de rendimiento

Aplicando la escala de estanones:

Media Aritmética : 17,4

Desviación Estándar : 2,8

Puntaje Máximo : 29

Puntaje Mínimo : 9

Procesando, tenemos:

$$a = 17,4 - 0,75 (2,8) = 15$$

$$b = 17,4 + 0,75 (2,8) = 20$$

Entonces, categorizando tenemos:

Escala de la dimensión metas de rendimiento

Niveles	Intervalos
Alto	21 a 29
Medio	15 a 20
Bajo	9 a 14

Tabla E2

Metas de rendimiento.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	32	26,0
Mediano	60	48,8
Alto	31	25,2
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos (N=121), el 26% presenta bajo nivel de desarrollo de metas de rendimiento o logro; el 48,8% presenta mediano nivel de desarrollo de metas de rendimiento o logro y el 25,2% presenta alto nivel de desarrollo de metas de rendimiento.

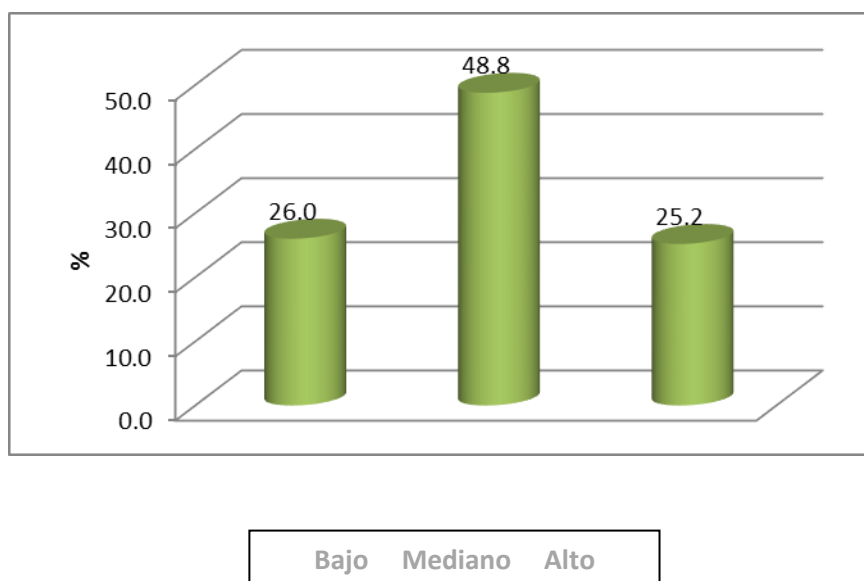


Figura E2. Metas de rendimiento.

- **Categorización de la dimensión metas de refuerzo social**

Aplicando la escala de estanones:

Media Aritmética : 17,0

Desviación Estándar : 2,7

Puntaje Máximo : 25

Puntaje Mínimo : 8

Procesando, tenemos:

$$a = 17,0 - 0,75 (2,7) = 15$$

$$b = 17,0 + 0,75 (2,7) = 19$$

Entonces, categorizando tenemos:

Escala de la dimensión Metas de refuerzo social

Niveles	Intervalos
Alto	20 a 25
Medio	15 a 19
Bajo	8 a 14

Tabla E3

Metas de refuerzo social.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	29	23,6
Mediano	69	56,1
Alto	25	20,3
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos (N=121), el 23,6% presenta bajo nivel de desarrollo de metas de valoración o refuerzo social; el 56,1% presenta

mediano nivel de desarrollo de metas de valoración o refuerzo social; y el 20,3% presenta un mayor o alto nivel de desarrollo de metas de valoración o refuerzo social.

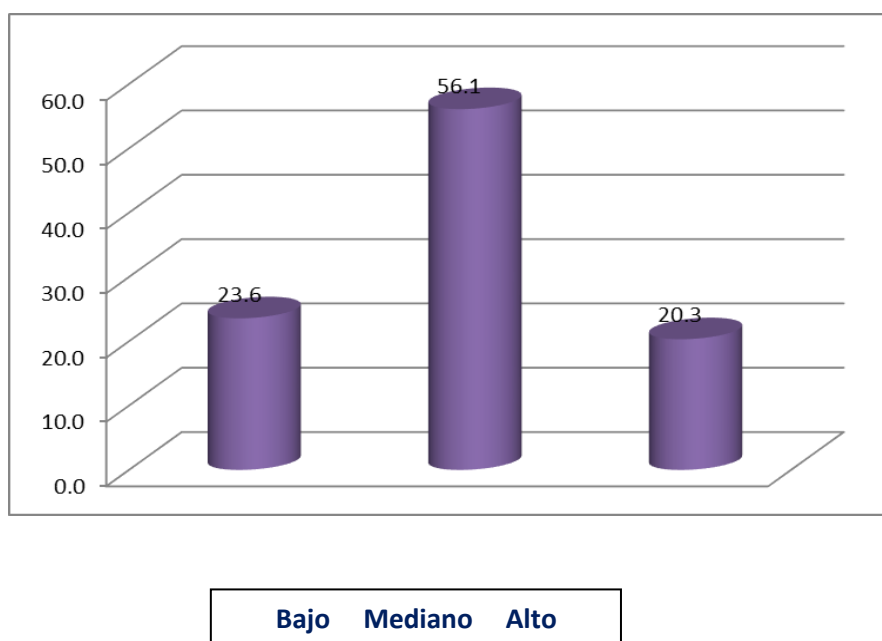


Figura E3. Metas de refuerzo social.

- Categorización de la variable metas académicas

Aplicando la escala de estanones:

Media Aritmética : 55,9

Desviación Estándar : 7,0

Puntaje Máximo : 79

Puntaje Mínimo : 35

Procesando, tenemos:

$$a = 55,9 - 0,75 (7,0) = 51$$

$$b = 55,9 + 0,75 (7,0) = 61$$

Entonces, categorizando la variable tenemos:

Escala de la variable Metas académicas

Niveles	Intervalos
Alto	62 a 79
Medio	51 a 61
Bajo	35 a 50

Tabla E4

Metas académicas.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	25	20,3
Mediano	76	61,8
Alto	22	17,9
Total	121	100

De la tabla se aprecia que del total de alumnos (N=121), el 20,3% presenta bajo nivel de desarrollo de metas académicas; el 61,8% presenta mediano nivel de desarrollo de metas académicas; y el 17,9% presentan alto nivel de desarrollo de metas académicas.

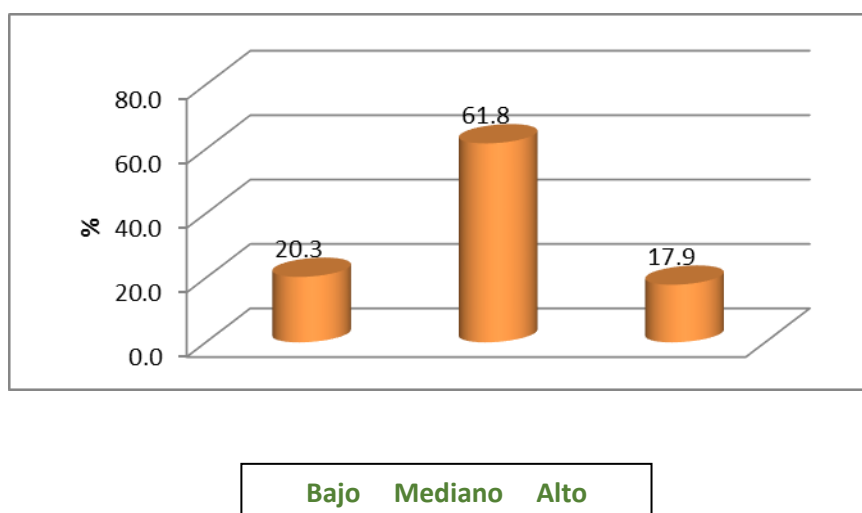


Figura E4. *Metas académicas.*

Apéndice F

Validez de constructo del Cuestionario de Metas Académicas.

ANÁLISIS FACTORIAL

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,949
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	30,503
	aproximado	
	Gl	15
	Sig.	,010

COMUNALIDADES

	Inicial	Extracción
VAR00001	1,000	,707
VAR00002	1,000	,943
VAR00003	1,000	,778
VAR00004	1,000	,890
VAR00005	1,000	,878
VAR00006	1,000	,854
VAR00007	1,000	,756
VAR00008	1,000	,924
VAR00009	1,000	,923
VAR00010	1,000	,819
VAR00011	1,000	,901
VAR00012	1,000	,816
VAR00013	1,000	,830
VAR00014	1,000	,838
VAR00015	1,000	,848
VAR00016	1,000	,880

VARIANZA TOTAL EXPLICADA

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,817	24,583	24,583	10,817	24,583	24,583	7,903	17,961	56,961
2	4,533	10,302	34,885	4,533	10,302	34,885	6,149	13,976	87,937
3	4,247	9,653	44,539	4,247	9,653	44,539	5,545	12,602	96,539
4	3,256	7,400	51,938						
5	2,528	5,746	57,685						
6	2,153	4,892	62,577						
7	1,932	4,390	66,968						
8	1,644	3,736	70,704						
9	1,584	3,600	74,304						
10	1,442	3,278	77,582						
11	1,300	2,956	80,538						
12	1,051	2,389	82,926						
13	1,014	2,304	85,230						
14	,893	2,030	87,261						
15	,859	1,951	89,212						
16	,694	1,577	90,788						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

MATRIZ DE COMPONENTES(A)

	Componente		
	1	2	3
VAR00001	,116	,260	,537
VAR00002	-,112	,388	,646
VAR00003	,152	,587	,341
VAR00004	,234	,528	-,136
VAR00005	,522	,279	,351
VAR00006	,562	,182	-,369
VAR00007	,344	-,445	,085
VAR00008	,543	,329	-,286
VAR00009	,512	,038	-,067
VAR00010	,548	,083	,189
VAR00011	,557	,406	,187
VAR00012	,646	,134	-,343
VAR00013	,634	,086	-,031
VAR00014	,538	,023	-,500
VAR00015	,381	-,146	,015
VAR00016	,375	,203	-,440