

Universidad de Lima
Facultad de Comunicación
Carrera de Psicología



**METAS DE LOGRO,
CLIMA DE APOYO A LA AUTONOMÍA,
ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE
APRENDIZAJE Y DESORGANIZACIÓN EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA
UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA**

Tesis para optar por el título profesional en Psicología

Carolina Mariana Diez Canseco Gómez

Código: 20090348

Asesor

Andrés Burga León

Lima – Perú

Noviembre del 2016



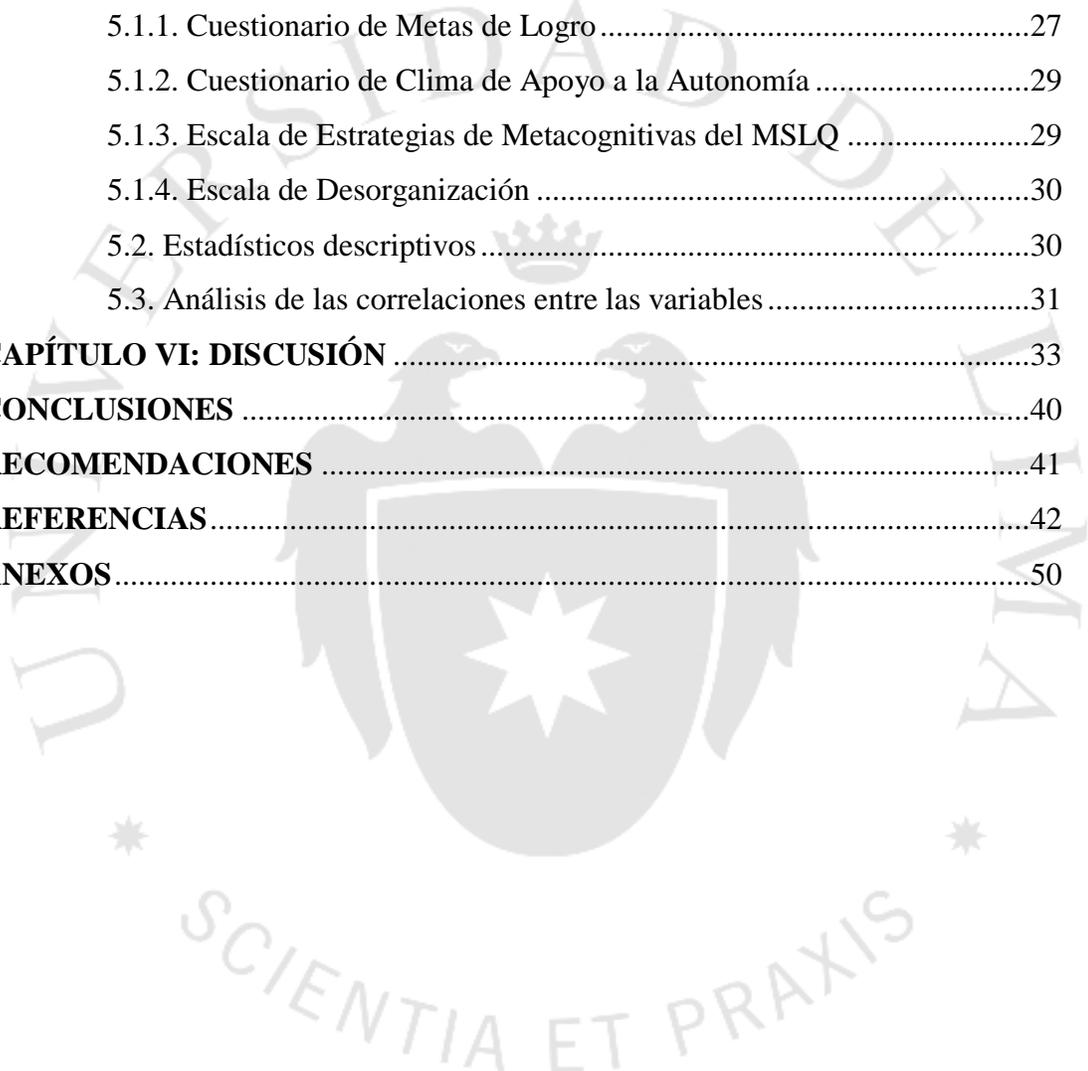


**METAS DE LOGRO, CLIMA DE APOYO A LA
AUTONOMIA, ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS DE APRENDIZAJE Y
DESORGANIZACIÓN EN ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA**

TABLA DE CONTENIDO

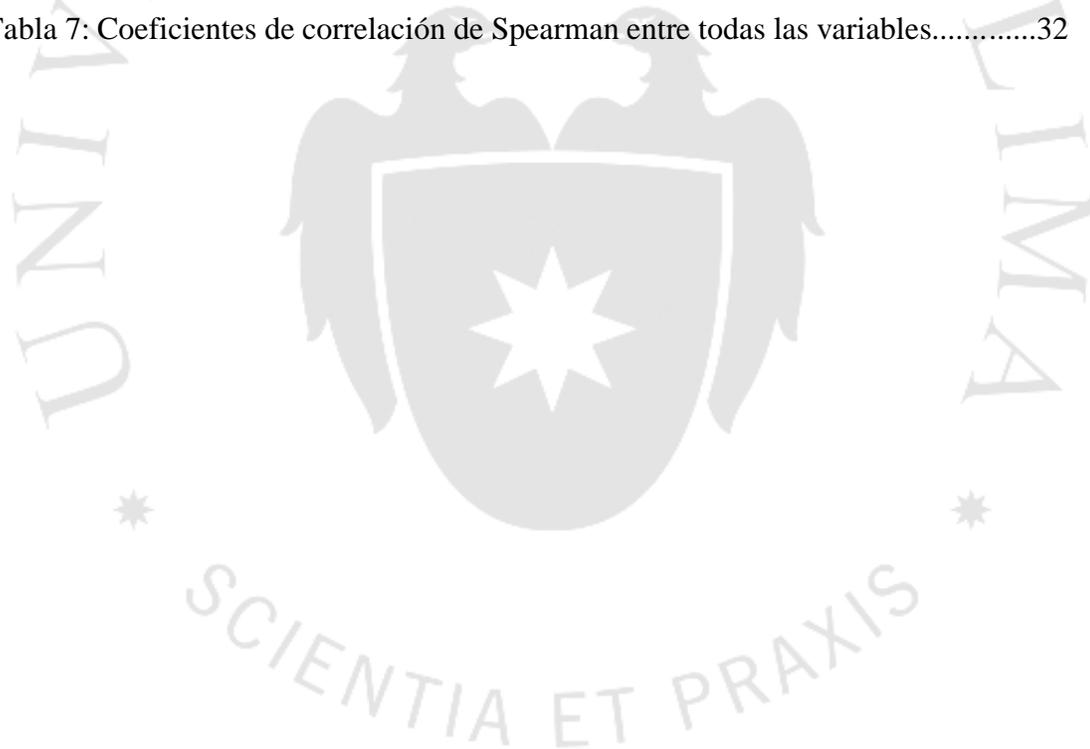
RESUMEN/ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1.Descripción del problema	4
1.2. Justificación y relevancia.....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	8
2.1. Teoría de metas de logro.....	8
2.2. Clima de apoyo a la autonomía.....	10
2.2.1. Clima de apoyo a la autonomía y metas de logro	11
2.3. Estrategias de metacognición y desorganización.....	12
2.3.1. Estrategias de metacognición y desorganización en relación con metas de logro	14
CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES	17
3.1. Objetivo	17
3.2. Hipótesis	17
3.3. Definición de variables	18
3.3.1. Metas de logro	18
3.3.2. Clima de apoyo a la autonomía.....	18
3.3.3. Estrategias metacognitivas de aprendizaje	18
3.3.4. Desorganización.....	19
CAPÍTULO IV: MÉTODO	20
4.1. Tipo y diseño de investigación	20
4.2. Participantes.....	20
4.3. Técnicas de recolección de datos.....	22
4.3.1. Cuestionario de Metas de Logro	22
4.3.2. Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía	23

4.3.3. Escala de Estrategias Metacognitivas en el MSLQ	23
4.3.4. Escala de Desorganización del Cuestionario de Estrategias de Estudio	24
5. Procedimiento de recolección de datos.....	25
CAPÍTULO V: RESULTADOS	26
5.1. Análisis psicométricos	26
5.1.1. Cuestionario de Metas de Logro	27
5.1.2. Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía	29
5.1.3. Escala de Estrategias de Metacognitivas del MSLQ	29
5.1.4. Escala de Desorganización	30
5.2. Estadísticos descriptivos	30
5.3. Análisis de las correlaciones entre las variables	31
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	33
CONCLUSIONES	40
RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	42
ANEXOS	50



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelo 2x2 y sus tipos de metas (Elliot y Mcgregor, 2001).....	9
Tabla 2 Características de la muestra según sexo, ciclos de estudio, y tipo de gestión de colegio de procedencia.....	21
Tabla 3 Matriz de factores rotados oblicuamente para los ítems del AGQ y varianza explicada por factor.....	28
Tabla 4: Evidencias de confiabilidad metas de logro.....	28
Tabla 5: Estadísticos descriptivos de todas las variables.....	30
Tabla 6: Prueba de normalidad Shapiro-Wilk de todas las variables	31
Tabla 7: Coeficientes de correlación de Spearman entre todas las variables.....	32



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos	51
Anexo 2: Consentimiento informado	52



RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue relacionar las metas de logro con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la desorganización; en una muestra de 175 estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. El método de muestreo utilizado fue no probabilístico de tipo accidental.

Los resultados psicométricos mostraron evidencias de confiabilidad y validez vinculadas a la estructura interna de los instrumentos utilizados. En lo que respecta al Cuestionario de Metas de Logro (AGQ), el resultado del análisis factorial discrepó con la teoría, ya que, en vez de tres variables, evidenció una estructura bifactorial. Por otro lado, las metas de aproximación al aprendizaje se asociaron con el clima de apoyo a la autonomía y con las estrategias metacognitivas; mientras que, se relacionaron de manera negativa con la desorganización.

Palabras clave: Metas de logro, clima de apoyo a la autonomía, desorganización, estrategias metacognitivas.

ABSTRACT

The aim of this research was to relate achievement goals with autonomy support, metacognitive learning strategies and disorganization, in a sample of 175 psychology students at a private university in Lima. The sampling method used, was not probabilistic accidental type.

Psychometric results show evidence of reliability and validity related to the internal structure of the instruments. Regarding the Achievement Goals Questionnaire (AGQ), the factor analysis's results disagreed with the theory, since it evidenced a two variable structure, instead of three. Moreover, the student's approach to learning goals is associated with autonomy support and metacognitive strategies; whereas it relates negatively with disorganization.

Keywords: Achievement goals, autonomy support, disorganization, metacognitive strategies.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis fue relacionar las metas de logro con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la desorganización, en una muestra de 175 estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana.

El primer capítulo, Planteamiento del Problema, abarca la descripción del tema, así como su justificación y relevancia. De esta manera, plantea el contexto, así como sustenta el porqué de la pregunta de investigación.

El capítulo 2, desarrolla el Marco Teórico, donde se explica las teorías en las que se enmarca esta tesis: metas de logro (Elliot y McGregor, 2001) y teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1987). Además, se integra investigaciones antecedentes con respecto a la relación de variables.

El tercer capítulo describe los Objetivos e Hipótesis; así como la definición conceptual y operacional de las variables. Seguido del capítulo 4, donde se describe el Método. Este abarca, el tipo y diseño de investigación, así como la descripción de los participantes y el tipo de muestreo utilizado. Se describe también los instrumentos utilizados: Cuestionario de Metas de Logro (AGQ), Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía, Escala de Estrategias Metacognitivas del MSLQ y Escala de Desorganización. Adicionalmente, se plantea el procedimiento de recolección de datos.

El quinto capítulo, Resultados, reporta los análisis psicométricos de cada instrumento utilizado en esta población, los descriptivos, así como las correlaciones planteadas en la pregunta de investigación.

Finalmente, la Discusión (capítulo 6) explica los resultados de los análisis psicométricos, así como los resultados de los análisis correlacionales efectuados y recoge algunas limitaciones y aportes generales de la investigación. Finalmente, se plantean las Conclusiones de los hallazgos y las Recomendaciones.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.Descripción del problema

La educación es un pilar central de la sociedad. Su finalidad máxima es generar espacios y situaciones que brinden herramientas y competencias a las personas, para tomar decisiones responsables y fundamentadas. Tales decisiones se dan tanto a nivel individual como colectivo, con la visión de construir un futuro en común de desarrollo y bienestar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). Es así que la manera en cómo se abordan los procesos educativos, presenta grandes repercusiones en todo el sistema social. Más aún en el ámbito de la educación superior, el cual es el puente entre los avances científicos y aplicaciones sociales (Zegarra, 2006).

Actualmente, la ley universitaria vigente, enfatiza en la necesidad de generar información sobre la calidad y actividad educativa a nivel universitario (Ministerio de Educación, 2015) ya que, a nivel macro, solo hay disponibilidad de datos socio-demográficos publicados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática. El ámbito universitario en general, presenta un proceso de masificación y crecimiento, así como una amplia heterogeneidad institucional, en un mundo globalizado (Zegarra, 2006, Ceballos 2014), por lo que se crean procesos de acreditación ante la necesidad de evaluar la calidad a nivel institucional (Ceballos, 2014). Ante dicha complejidad, a manera de complemento, las investigaciones en esta población son ejes centrales para conocer, describir y analizar la dinámica dentro del marco de la instrucción superior peruana, puesto que implican un aporte empírico, para poder generar reformas educativas.

A nivel escolar, los resultados de diversos estudios describen un bajo rendimiento educativo. En la última Evaluación Censal de Estudiantes, en el caso de comprensión lectora, un 49.8% de estudiantes alcanzó el nivel de logro, mientras que en el área de matemática, se llegó solo al 26.6%, (MINEDU, 2015). De manera similar, el país se encuentra en último lugar en los resultados de la prueba internacional PISA evaluada en el 2012 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2015).

Estas evidencias en base al rendimiento académico del país son relevantes para entender el contexto. Sin embargo, se reconoce también que, por mucho tiempo, el enfoque de análisis estuvo o sigue estando en los resultados académicos; mientras que, poco a poco, existe mayor interés en el cómo los estudiantes aprenden e interactúan (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Es así que se enfatiza en la importancia de examinar la motivación académica que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más aún dentro del contexto universitario, donde este tipo de análisis permite ampliar la mirada de la dinámica atendida por los procesos de acreditación.

Ante esta necesidad, la presente investigación, se enmarca en el modelo teórico de Metas de Logro (Elliot y McGregor, 2001), el cual estudia las metas académicas de los alumnos, en función de las dimensiones de aprendizaje y rendimiento (Elliot y Murayama, 2008) y su relación con otras variables.

En este caso, se relaciona con el clima de apoyo a la autonomía, el cual se sostiene dentro la meta-teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1987). Plantea que, para lograr un ambiente adecuado para los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente debe estar motivado (Matos, 2009; Reeve, 2002) y por ende estar atento de las necesidades y características de los estudiantes, para así promover su autonomía, curiosidad y bienestar. De esta manera, la variable de clima del aprendizaje implica la “percepción de los estudiantes acerca del grado en que el profesor promueve la autonomía de sus alumnos” (Matos, 2009, p.172).

Además, los alumnos motivados en aprender, se involucran en participar y escuchar una clase, organizar su tiempo e información, verificar su nivel de comprensión, entre otras actividades que favorece un aprendizaje más significativo (Zimmerman, 2000), tal como es el caso de las estrategias metacognitivas (Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991; Matos y Lens, 2006). En caso contrario, puede existir una tendencia hacia la desorganización (Elliot, McGregor y Gable, 1999; Elliot y McGregor, 2001).

Por lo anteriormente sustentado, esta investigación, pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes, en la población de estudiantes de psicología de una universidad privada del Lima Metropolitana:

¿Cuál es la relación entre las metas de logro, de aprendizaje y de rendimiento, con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas y la desorganización?

1.2. Justificación y relevancia

La presente investigación, es conveniente, ya que pretende contribuir al análisis de la motivación de logro en el contexto de una facultad de psicología de una universidad de Lima Metropolitana. Es relevante estudiar esta temática en el Perú, ya que implica constructos ejes en el comportamiento académico. Su descripción es fundamental para poder direccionar aquello que entendemos por bienestar en los procesos educativos. Tal como Matos, Lens y Vansteenkiste (2008) lo plantean:

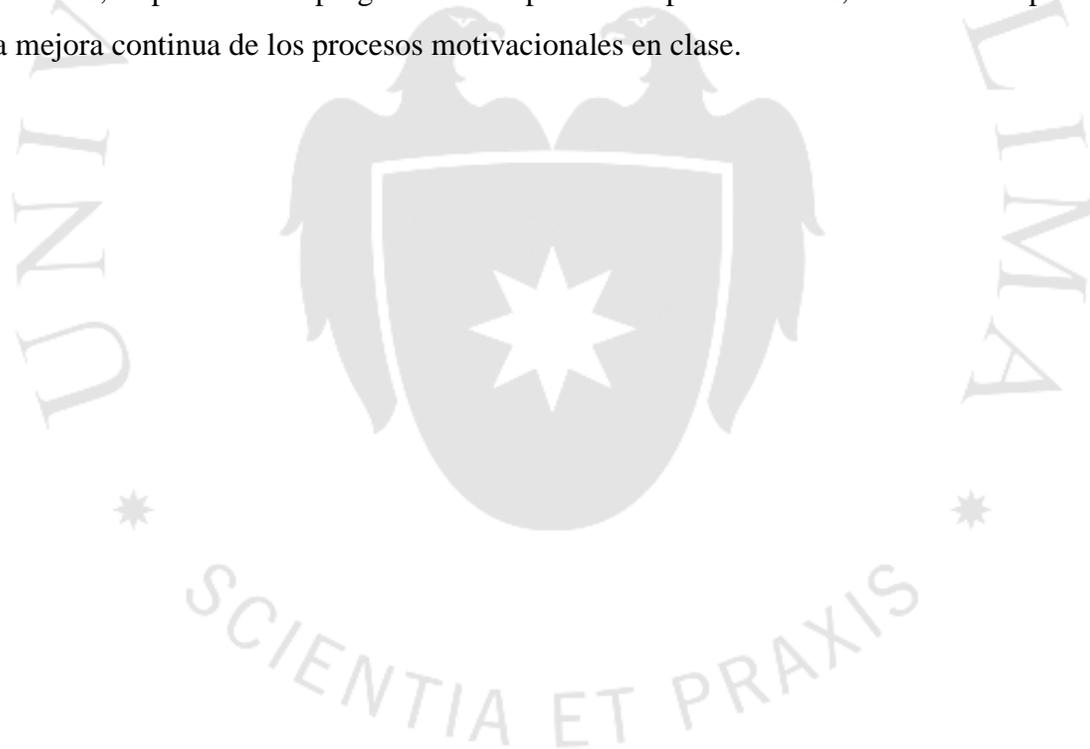
La motivación es muy relevante en el contexto educativo, ya que determina cuánto tiempo invierten los alumnos en estudiar, así como, las notas y los logros académicos a largo plazo. También es una causa importante de la satisfacción con la vida (bienestar vs. malestar). (p.2)

Asimismo, el hecho de estudiar este tema en una población de alumnos de psicología, en complemento con las características del grupo etario, permite que los participantes, al tener consolidada la etapa de operaciones formales, comprendan la redacción de los ítems y la complejidad de los constructos de trasfondo. De esta manera al recibir una devolución, tanto profesores como alumnos, pueden cuestionar y utilizar la información de manera funcional, debido al bagaje de información y actitudes que la carrera permite desarrollar. En general, comprender los procesos de motivación y autonomía en estudiantes universitarios, permite entender una parte de la complejidad de su consolidación profesional y posteriormente su perspectiva con respecto al mundo laboral.

Por otra parte, si bien ya se ha investigado la relación entre las metas de logro con estrategias metacognitivas y desorganización (Elliot y McGregor, 2001; Michou, Vansteenkiste, Mouratidis y Lens, 2014; Senko y Miles, 2008) esta tesis analiza adicionalmente, la relación de una variable contextual (clima de apoyo a la autonomía) con una variable personal (meta de logro) y con dos variables de salida (estrategias de metacognición y desorganización).

De esta forma, este estudio presenta implicancias prácticas, ya que es un insumo para promover la mejora continua del proceso de enseñanza- aprendizaje. Puesto que, a nivel psico-pedagógico, permite comprender la relevancia que tiene el docente al promover o no un clima de autonomía, así como su repercusión en las decisiones académicas de los alumnos con respecto a las metas y sus estrategias de aprendizaje.

De manera concreta, por ejemplo, Reeve ha desarrollado programas de intervención, para analizar la repercusión del apoyo a la autonomía en las actividades académicas (Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Cheon y Reeve, 2013) lo que contribuye a un mayor compromiso de los alumnos (Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004) mayor aprendizaje conceptual (Jang, Reeve y Halusic, 2016) así como el incremento de la motivación intrínseca a corto y largo plazo (Reeve, 2006). Es así que, siguiendo modelos similares, se podría crear programas de capacitación para docentes, con el fin de promover la mejora continua de los procesos motivacionales en clase.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La motivación es entendida como el resultado de la interacción entre rasgos personales y fuerzas internas que generan respuestas conductuales ante estímulos, situaciones, creencias y afectos específicos (Pintrich y Shunk, 2006). Es así que involucra aspectos contextuales como el clima del aula, así como procesos internos y conductuales de la persona.

En la presente investigación, se abordan dos teorías que trabajan la calidad de la motivación: Metas de logro (Elliot y McGregor, 2001) y teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1987). La primera, metas de logro, estudia la dinámica motivacional de los alumnos en función a de las dimensiones de competencia: aprendizaje y rendimiento (Elliot y Murayama, 2008) y su relación con una variedad de constructos y circunstancias.

La segunda, teoría de la autodeterminación, es una meta-teoría orgánica que estudia la autorregulación de la conducta en relación con el desarrollo de la personalidad y los recursos personales de los individuos (Ryan y Deci, 2000b). En este caso, el clima de apoyo a la autonomía, está enmarcado dentro de ella.

A continuación, se explicarán ambos marcos de referencia.

2.1. Teoría de metas de logro

Dentro del ámbito educativo, la teoría de metas de logro (Elliot y McGregor, 2001) es una de las más investigadas en la actualidad. Se define a las metas de logro como “metas cognitivas y dinámicas que se enfocan en la competencia, de tal manera que, cada una contiene componentes de dos tipos independientes de dimensiones de competencia: aprendizaje y rendimiento” (Elliot y Murayama, 2008, p.614). Es así que la persona se enfoca en estándares personales como el aprendizaje o dominio o relativos a un estándar normativo como el rendimiento (Elliot y Murayama, 2008).

El modelo 2x2 presenta cuatro tipos de metas, tal como lo ilustra la Tabla 1. En la presente investigación solo se analizará tres de ellas, debido a que las metas de evitación al

aprendizaje no presentan mayor claridad teórica ni empírica, es así que varios estudios prescinden del análisis de la misma (Michou, Vansteenkiste, Mouratidis y Lens, 2014; Senko y Miles, 2008) y aquí se seguirá esta misma línea. Esto se puede deber a la doble negación que presenta la redacción de dichos ítems, por lo que dificulta la comprensión del contenido.

Tabla 1

Modelo 2x2 y sus cuatro tipos de metas (Elliot y McGregor, 2001)

		Definición	
		Intrapersonal (dominio)	Normativa
V a l e n c i a	Positivo (aproximación al éxito)	Aproximación al aprendizaje o dominio	Aproximación al rendimiento
	Negativo (evitación del fracaso)	Evitación al aprendizaje o dominio	Evitación al rendimiento

La aproximación al aprendizaje se define como la meta de logro enfocada en realizar una tarea desde la competencia intra-personal, teniendo como propósito alcanzar el éxito en relación con las exigencias de la tarea o estándares intrapersonales (Elliot y Murayama, 2008; Salmerón, Gutierrez-Braojos, Salmeron-Vilchez, y Rodriguez, 2001). La evitación al aprendizaje se concibe como la meta de logro, enfocada en evitar la competencia intra-personal o el fracaso. La aproximación al rendimiento se comprende como la meta de logro enfocada en atender una competencia normativa tales como las notas y puntuaciones. Mientras que, la evitación al rendimiento es definida como meta de

logro enfocada en evitar el fracaso en comparación con el rendimiento de los pares (Elliot y Murayama, 2008).

En lo que respecta a investigaciones antecedentes nacionales, actualmente, Matos y Vansteenkiste (2015) están trabajando en esta temática la cual implica tanto a la teoría de metas de logro como a la de autodeterminación. Además, Mixan (2015) estudió el apoyo a la autonomía con variables similares a las de la presente investigación y Tapia (2016) evaluó metas de logro (con un modelo tripartito), en relación al rendimiento académico y estrategias de aprendizaje.

Mientras que, a nivel internacional, existe un gran número de artículos científicos que aportan a ambas teorías (Elliot y McGregor, 2001; Senko y Miles, 2008, Elliot y Murayama, 2008; Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos y Deci, 2010; Vansteenkiste et al., 2014; Deci y Ryan, 2000a, Benita, Roth y Deci, 2014; Diseth y Samdal, 2014; Senko y Miles, 2008; Ghaleb, Ghaith y Akaour, 2015).

Se vincula a las metas de logro con variables tales como estrategias de aprendizaje, perfeccionismo, miedo al fracaso, procrastinación, regulación del esfuerzo, necesidad de logro, concentración, ansiedad frente a los exámenes, entre otras.

Por otra parte, el modelo se sustenta dentro de la teoría jerárquica de las metas de logro, pues se considera que las metas son el “qué” y existen razones detrás de ellas que son el “por qué”: razones autónomas y controladas (Vansteenkiste et al., 2014). En la presente tesis, se analizarán las metas (el qué), por cuestiones de simplicidad metodológica.

2.2. Clima de apoyo a la autonomía:

El clima de apoyo a la autonomía enmarcado dentro de la teoría de la autodeterminación (TAD), se define como la “percepción de los estudiantes acerca del grado en que el profesor promueve la autonomía de sus alumnos” (Matos, 2009, p.172). Esta característica del docente suele implicar una actitud de escucha y de apoyo, flexibilidad e interés en motivar al alumno desde aspectos más intrínsecos (Reeve, 2002).

Dentro de este marco, plantea la importancia del contexto en la consolidación de la motivación académica del alumno (Deci y Ryan, 2000c, Reeve, 2002, Benita et al., 2014). Es así que, el estilo de enseñanza del docente facilita o no la satisfacción del estudiante, con respecto a las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Deci y Ryan, 2000c; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens y Dochy, 2006; Benita, et al., 2014), las cuales están vinculadas con el bienestar y desarrollo de la motivación autónoma (Deci y Ryan, 2000a).

Se entiende a la autonomía como un concepto organísmico donde se sustenta el poder de decisión del individuo como parte de su funcionamiento global (Deci y Ryan, 1987). Es decir, implica el sentido de elección que tiene una persona en relación a sus acciones, ya que reconoce un locus de causalidad percibido interno (Reeve, 2002).

Es así que, mientras más autónomo el comportamiento, la persona la experimenta con mayor sentido de responsabilidad. Un contexto que promueve la autonomía, fortalece la autoestima, percepción de autoeficacia, confianza, creatividad, entre otros aspectos (Deci y Ryan, 1987). De esta forma, la atención de los alumnos puede mantenerse por más tiempo. La manera cómo los profesores motivan a los alumnos tiene un impacto directo en como ellos se perciben a sí mismos y se autorregulan (Reeve, 2002). De esta manera, propone que la escuela debería promover la autonomía y no el control de la conducta (motivar por premios y castigos). Idealmente, los profesores deberían motivarlos con actividades atractivas que busquen generar interés. La tarea debería desafiar las habilidades en equilibrio con tener cierto control de la misma (Turner y Meyer, 2000).

De esta manera, se reconoce la importancia de evaluar este aspecto tan importante de la dinámica profesor-alumno, y su relación con el cómo el estudiante se orienta al logro y por ende que estrategias de aprendizaje utiliza.

2.2.1. Clima de apoyo a la autonomía y metas de logro

La relación entre clima de apoyo a la autonomía y el tipo de motivación del alumno, es un tema de interés para investigadores de diferentes partes del mundo. Por ejemplo, Benita et al. (2014) llevaron a cabo dos estudios complementarios en Israel, sobre las metas de

aproximación al aprendizaje y el vínculo que tienen con el clima de apoyo a la autonomía. El primero, implicó un experimento donde se plantearon tres contextos diferentes (pro-autonomía, anti-autonomía y neutral) con respecto a la realización de una tarea asignada. En el segundo, se llevó a cabo en un contexto natural de alumnos de colegiales de séptimo y octavo grado. Los resultados de ambos se complementaron al explicar que adoptar metas de aproximación al aprendizaje en contextos autónomos promueve más sentido de elección, interés y menos tensión, en comparación con contextos neutrales o supresivos de autonomía.

En Noruega, Diseth y Samdal (2014) investigaron las variables mencionadas como predictores del rendimiento escolar percibido y satisfacción de vida en estudiantes de primeros y últimos años de secundaria. Los resultados apoyan el modelo predictivo planteado. Además, el apoyo a la autonomía predice positivamente todas las variables. Esto implica a todas las metas de logro: (i) aproximación al aprendizaje ($r=.36$), (ii) aproximación al rendimiento ($r=.28$), (iii) evitación al rendimiento ($r=.19$). Las primeras mencionadas, fueron más frecuentes en las mujeres. El rendimiento escolar percibido y la satisfacción de vida también correlacionaron positivamente con todas las otras variables, salvo algunas variaciones por año escolar.

Asimismo, en el Perú, Mixan (2015) analizó el apoyo a la autonomía, el tipo de motivación (controlada o autónoma) y el uso de estrategias de aprendizaje (pensamiento crítico y repetición) en estudiantes universitarios. Encontró que “mientras más alta es la percepción de apoyo a la autonomía brindado por el docente, más fuerte es la asociación con la motivación autónoma en el estudiante y viceversa” (Mixan, 20015, p. 26). Es así que se relaciona con consecuencias adaptativas, al igual de lo que se espera en esta investigación.

2.3. Estrategias de metacognición y desorganización

Los alumnos que están motivados e interesados en aprender, tienden a comprometerse más en tareas donde puedan lograr esa meta, tal como escuchar en clase, organizar y resumir la información, cuestionarse sobre su nivel de comprensión, entre otras (Zimmerman, 2000).

Estos compromisos o maneras de abordar el aprendizaje, son denominados, estrategias de aprendizaje.

De esta forma, se definen como aquellas habilidades que permiten el procesamiento de la información mediante acciones de autorregulación con el fin de poder almacenarla y recuperarla (Furlán, Rosas, Heredia, Piemontesi y Illbele, 2009). Existen diversos instrumentos para medirlas, siendo los más reconocidos el LASSI (Learning and Study Strategies Inventor) de Weinstein, Schulte y Palmer (1987) y el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) de Pintrich et al. (1991).

En lo que respecta al MSLQ, instrumento seleccionado para esta investigación, se sustenta en una visión cognitiva de la motivación y plantean estrategias tales como: elaboración, organización, pensamiento crítico, repetición y metacognición. Sin embargo, se analizará solo las estrategias metacognitivas. Las cuales se definen como un conjunto de habilidades, que implican planificación de tareas y metas, regulación de la atención y recursos para llevar a cabo conductas académicas, monitoreo, así como la autoevaluación y análisis del propio desempeño (Matos y Lens, 2006). En general, implican una elaboración compleja de la información, y el cuestionamiento surge en cómo éstas se vinculan con las metas de logro.

Por otro lado, la desorganización es concebida como la dificultad que tiene la persona para utilizar estrategias de aprendizaje (Elliot, McGregor y Gable, 1999; Elliot y McGregor, 2001), por lo que es desadaptativo, al obstaculizar la realización eficiente de una tarea. De esta manera, es teóricamente opuesta a la variable de metacognición. Además, el instrumento utilizado para medirla, fue creado específicamente para estudiar su relación con las metas de logro por Elliot et al. (1999), sin embargo, no se puede decir que su definición sea parte de esta teoría, más bien se desarrolla desde una visión cognitiva de la motivación. En diversas investigaciones ha sido utilizado para correlacionarse con variables dentro de la teoría de la autodeterminación y de metas de logro.

2.3.1. Estrategias de metacognición y desorganización en relación con metas de logro

La relación entre estrategias de metacognición y metas de logro ha sido estudiada en una gran variedad de contextos y países (Michou et al., 2014; Baddareen et al., 2015; Yailagh, Birgami, Boostani y Hajiyakhdal, 2013).

Asimismo, en el estudio llevado a cabo por Matos y Lens en el 2006, se encontró que “las metas de aprendizaje predijeron de manera positiva y significativa todas las estrategias de aprendizaje” (Matos y Lens, 2006, p.23). Lo que puede deberse a que los estudiantes motivados en aprender, se interesan en buscar maneras para mejorar sus procesos de aprendizaje y por ende utilizan diversas estrategias.

Por otro lado, las metas de aproximación al rendimiento también predijeron todas las estrategias (elaboración, organización, pensamiento crítico, repetición y metacognición) pero en menor intensidad (Matos y Lens, 2006). Además, “las metas de evitación al rendimiento permitieron predecir de manera positiva solo el uso de la estrategia de repetición” (Matos y Lens, 2006, p.24).

En cuanto a los hallazgos internacionales del modelo 2x2 de Metas de Logro, se evidenciaron hallazgos parecidos. Tal es el caso de la investigación llevada a cabo en Grecia, con alumnos universitarios y escolares. Se evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa entre la regulación metacognitiva con las metas de aproximación al aprendizaje ($r=.47$), de aproximación al rendimiento ($r=.29$) y de evitación al rendimiento ($r=.17$) (Michou et al., 2014).

Así mismo, en Jordania, se evaluó el sentido de auto-eficacia, las metas de logro y la metacognición como predictores de la motivación académica de estudiantes universitarios. Se evidenció una relación positiva entre las metas de aproximación al rendimiento y metacognición ($r=.56$) así como con motivación académica ($r=.44$). De igual manera, la relación entre metacognición y autoeficacia ($r=.68$) también fue significativa. Sin embargo, las metas de aproximación al rendimiento no se relacionaron significativamente con la autoeficacia ($r=.13$) (Ghaleb, Ghaith y Akour, 2015).

Además, los resultados revelaron que las metas de aproximación al aprendizaje y la metacognición tienen la capacidad de predecir la motivación académica. Mientras que, las

metas de aproximación al rendimiento tienen una relación débil con la motivación académica y auto-eficacia (Ghaleb et al., 2015).

Por otra parte, en Irán, se evaluó la relación de autoeficacia, metas de logro con metacognición en mujeres estudiantes de colegio. Los resultados implicaron una relación estadísticamente significativa y positiva entre metacognición y metas de aproximación al aprendizaje ($r=.28$), así como con metas de aproximación al rendimiento ($r=.32$) (Yailagh et al., 2013).

En Estados Unidos, Elliot et al. (1999) crearon una escala de desorganización (junto con dos escalas de procesamiento de la información profundo y superficial) con la intención de establecer la relación con las metas de logro. Sus resultados demostraron una relación estadísticamente significativa y negativa con las metas de aproximación al aprendizaje ($r= -.19, p<.01$) y positivamente con las metas de evitación al rendimiento ($r=.30, p<.01$).

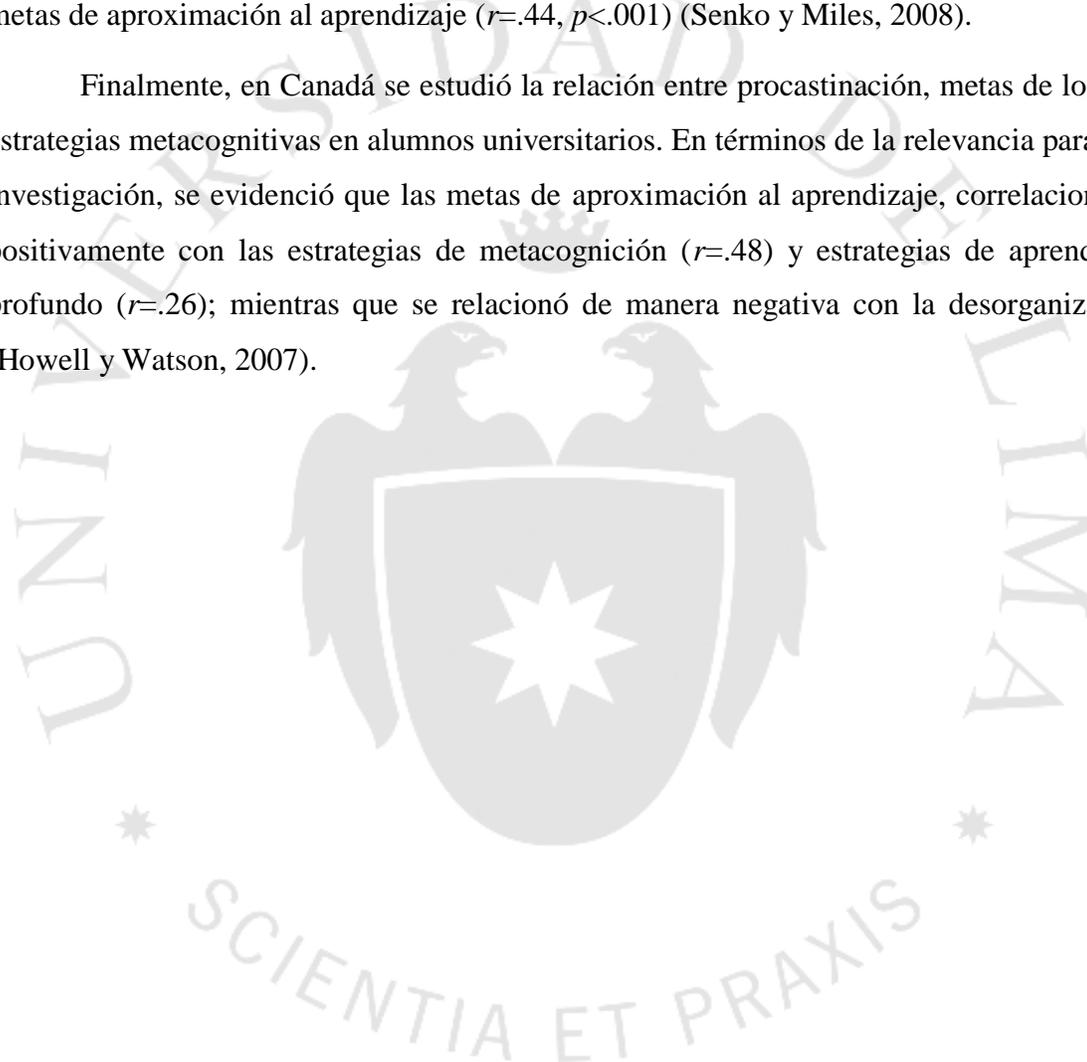
En el caso del procesamiento profundo de la información, dentro de las cuales se puede considerar a las estrategias metacognitivas, los resultados implicaron una relación positiva y estadísticamente significativa con las metas de aproximación al aprendizaje ($r=.38, p<.01$) y negativa con las metas de evitación al rendimiento ($r= -.34, p<.01$) (Elliot et al., 1999). Es así que ambos constructos presentan relaciones opuestas con respecto a las metas del alumno. Las metas de aproximación al rendimiento no mostraron relaciones estadísticamente significativas con ninguna de estas variables.

En un segundo estudio, realizado por Elliot y McGregor en el 2001, se encontró evidencia empírica similar. La desorganización se relacionó de manera positiva y estadísticamente significativa con las metas de evitación al rendimiento ($r=.38, p<.01$). Además, en lo que respecta al análisis de regresión, se evidenció que este tipo de metas son predictores positivos de la desorganización $f(1,129) = 13.42, p<.001 (\beta=.32)$.

En cuanto al procesamiento profundo de la información, se encontró que se relaciona de manera positiva y significativa con las metas de aproximación al rendimiento ($r=.26, p<.01$) y negativamente con las metas de evitación al rendimiento ($r=-.18, p<.01$) (Elliot y McGregor, 2001).

En otra investigación realizada en estudiantes universitarios de Estados Unidos, se encontró que la desorganización en el estudio se relacionó negativa y significativamente con las metas de aproximación al aprendizaje ($r = -.18, p < .01$) así como con las metas de aproximación al rendimiento ($r = -.25, p < .001$) y de manera positiva con las metas de evitación al rendimiento ($r = .19, p < .01$). Asimismo, el procesamiento profundo (análoga o comparable con las estrategias metacognitivas) se relacionó significativamente solo con las metas de aproximación al aprendizaje ($r = .44, p < .001$) (Senko y Miles, 2008).

Finalmente, en Canadá se estudió la relación entre procrastinación, metas de logro y estrategias metacognitivas en alumnos universitarios. En términos de la relevancia para esta investigación, se evidenció que las metas de aproximación al aprendizaje, correlacionaron positivamente con las estrategias de metacognición ($r = .48$) y estrategias de aprendizaje profundo ($r = .26$); mientras que se relacionó de manera negativa con la desorganización (Howell y Watson, 2007).



CAPÍTULO III: OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1. Objetivo

La presente investigación busca trabajar con un conjunto de variables motivacionales analizadas en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Concretamente los objetivos son:

- a. Relacionar las metas de aproximación al aprendizaje con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas y la desorganización.
- b. Relacionar las metas de evitación al rendimiento con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas y la desorganización.
- c. Relacionar las metas de aproximación al rendimiento con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas y la desorganización.

3.2. Hipótesis

Los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana se caracterizan porque:

- a. Las metas de aproximación al aprendizaje están asociadas positivamente con el clima de apoyo a la autonomía y con las estrategias metacognitivas; mientras que, se relacionan de manera negativa con la desorganización.
- b. Las metas de evitación al rendimiento correlacionan negativamente con el clima de apoyo a la autonomía y con las estrategias de metacognición, así como positivamente con la desorganización.
- c. En cuanto a las metas de aproximación al rendimiento, se relacionan significativamente con el clima de apoyo a la autonomía y las estrategias de metacognición y la desorganización.

En el caso de esta tercera hipótesis, no se ha planteado una direccionalidad porque la literatura plantea ese debate (Matos y Lens, 2006; Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos, Deci, 2010).

3.3. Definición de variables

3.3.1. Metas de logro

En la presente investigación se analizaron tres metas de logro: (i) orientación al aprendizaje, (ii) orientación al rendimiento y (iii) evitación al rendimiento.

(i) La orientación al aprendizaje, se plantea conceptualmente como “meta de logro enfocada en realizar una tarea desde la competencia intra-personal”. Asimismo, (ii) la orientación al rendimiento, se plantea como “meta de logro enfocada en atender una competencia normativa como es las notas y puntuaciones”. Mientras que, (iii) la evitación del rendimiento, es conceptualizada como: “meta de logro enfocada en evitar la competencia normativa como es las notas y puntuaciones” (Elliot y Murayama, 2008, p.614).

Operacionalmente se definen según el puntaje que se obtiene de la prueba AGQ (Elliot y Murayama, 2008), la cual presenta tres ítems por cada una de ellas. A mayor puntuación en la escala de metas de aproximación al aprendizaje, mayor el uso de las mismas. De igual manera, sucede con las otras dos metas. Las tres tienen un máximo de 15 puntos y un mínimo de 3.

3.3.2. Clima de apoyo a la autonomía

Se concibe como la “percepción de los estudiantes acerca del grado en que el líder (profesor, entrenador, etc.) promueve la autonomía de sus alumnos” (Matos, 2009, p.172).

Operacionalmente se define según el puntaje obtenido en la prueba Cuestionario de Clima de Aprendizaje donde a mayor puntuación en la escala implica un clima de mayor autonomía percibido por el o la alumna.

3.3.3. Estrategias metacognitivas de aprendizaje

Matos y Lens (2006) definen a la metacognición como:

Conjunto de estrategias que incluyen: i) planificación de actividades referidas al establecimiento de metas y al análisis de tareas, ii) estrategias de monitoreo que

se refieren a la regulación de la atención mientras uno trabaja, a la autoevaluación, ayudando al estudiantes a aumentar la comprensión iii) la regulación de actividades que se refieren al ajuste de los recursos cognitivos para poder completar la tarea y ayudar a mejorar el desempeño mediante su verificación y corrección mientras se desarrolla la tarea(p.20).

La definición operacional se establece según el puntaje que se obtiene de la prueba MSLQ o Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje (Pintrich et al., 1991). A mayor puntuación en la escala, mayor el uso de estrategias metacognitivas.

3.3.4. Desorganización

Se define como la dificultad que tiene que el alumno de establecer y mantener una estructura de organización eficiente frente a la tarea de estudiar (Elliot, McGregor y Gable, 1999; Elliot y McGregor, 2001) Implica la ausencia o problema para usar estrategias de aprendizaje, siendo teóricamente opuesta a la variable de metacognición.

Operacionalmente, se concibe como la puntuación obtenida de la escala de desorganización del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de Elliot, McGregor y Gable (1999). De esta manera, un mayor puntaje indica un nivel más alto de desorganización en el o la participante.

CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo y un diseño transversal correlacional. De esta manera, se trata de un enfoque cuantitativo, puesto que la recolección de información se da mediante la aplicación de instrumentos psicométricos y una ficha socio-demográfica para recaudar la información, con sustento en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernández, Fernandez y Bautista, 2014).

Asimismo, es transversal porque la recolección de datos se da en un único momento; además de correlacional dado que el propósito es identificar la relación o grado de asociación entre variables, con recolección de datos en un momento único, sin pretender establecer causalidad entre las mismas (Hernández et al., 2014).

En este caso, se busca establecer la relación de una variable contextual (clima de apoyo a la autonomía) con una variable personal (meta de logro) y con dos variables de salida (estrategias metacognitivas y desorganización).

4.2. Participantes

Los participantes de la investigación fueron alumnos de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. El tamaño de la población consta de 715 estudiantes aproximadamente; lo que incluye a personas de ambos sexos, 75% mujeres y 25% hombres, de diferentes niveles socio-económicos y en un rango de edad entre 18 y 25 años (comunicación personal con las autoridades de la facultad).

El método de muestreo utilizado fue no probabilístico de tipo accidental. Las razones de esta tipología, se sostienen en que, debido a las limitaciones de acceso a la población, se lleva a cabo un procedimiento de selección sin sistematización controlada, más bien la participación fue voluntaria. También se puede llamar muestra autoseleccionada, ya que las personas son quienes acceden o no a responder ante la propuesta de colaboración (Hernández et al., 2014).

Para el tamaño de la muestra se estimó un mínimo de 153 participantes, cantidad calculada a través del software del G Power (Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009).

Ya que se pretende usar un modelo de correlación bivariada normal y se trata de una hipótesis direccional, se trabajó con una cola. Por convención, el nivel de significancia a priori fue .05 (Cohen, 1992). Al no haber investigaciones antecedentes, se utilizó un tamaño del efecto pequeño de .2 (Ferguson, 2009) y una potencia mínima estándar de .80 (Cohen 1992).

En la práctica se obtuvo una potencia estadística de .85, porque se evaluaron a 175 estudiantes universitarios, mayores de edad con una mediana de 21 años y una moda de 22. Las características de la muestra, están descritas en la tabla 2:

Tabla 2:

Características de la muestra según sexo, ciclos de estudio, horas dedicadas al curso y tipo de gestión de colegio de procedencia:

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Mujeres	112	64
	Hombres	45	25.7
	No precisa	18	10.3
Ciclo de estudio	3er	21	12
	4to	5	2.9
	5to	38	21.7
	6to	34	19.4
	7mo	38	21.7
	8vo	20	11.4
	9no	13	7.4
	10mo	6	3.4
Colegio de procedencia	Público	2	1.1
	Privado	164	93.7
	Ambos ^a	8	4.6

^aConsidera a las personas que han transitado por ambos tipos de gestión de colegio (público y privado) en diferentes momentos de sus vidas.

Asimismo, la muestra manifiesta homogeneidad a nivel socio-demográfico. La mayoría de evaluados viven en distritos residenciales como Santiago de Surco (33.1%, n=58) La Molina (17.1%, n= 30) San Isidro (10.3%, n=18) San Borja (8.6%, n=15).

4.3. Técnicas de recolección de datos

4.3.1. Cuestionario de Metas de Logro (AGQ)

El instrumento fue creado por Elliot y McGregor en el 2001 y la versión revisada es de Elliot y Murayama (2008). Su nombre en inglés es Achievement Goal Questionnaire. Está sustentada teóricamente en el modelo de Metas de Logro 2x2, por lo que presenta 4 tipos de metas: aproximación al aprendizaje, aproximación al rendimiento, evitación al rendimiento y evitación al aprendizaje. Cada una de ellas, consta de tres ítems, por lo que se evaluaron 9 ítems en total. El formato de respuesta es en escala Likert del 1 al 5, donde *1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo*.

En cuanto a la traducción y adaptación en Lima, Lennia Matos la realizó en el 2015. Se encontraron evidencias de consistencia interna con respecto a las puntuaciones obtenidas, según el coeficiente de alfa de Cronbach: Aproximación al aprendizaje ($\alpha = .68$), aproximación al rendimiento ($\alpha = .89$) y evitación al rendimiento ($\alpha = .93$) (Matos, comunicación personal, 13 de junio, 2015)

Por otra parte, Tapia (2016), llevó a cabo un análisis de componentes principales, con rotación en Promax, donde encontró que los 9 ítems se agruparon en 3 factores con autovalores mayores a 1, explicando el 77.79 % de la varianza total. El factor 1, explicó el 40.24 % de la varianza, el factor 2 el 23.99% mientras que el factor 3, explicó el 13.57 %.

De esta forma, el primer factor reunió tres ítems que conforman la meta de evitación al rendimiento (ítems: 34, 35, 36) con cargas factoriales de .92, .93 y .94. El segundo factor, meta de aproximación al rendimiento (ítems: 23, 24, 25) se agrupó con cargas factoriales de .83, .93 y .93. Así como el tercer factor, meta de aproximación al dominio, con ítems 12, 13 y 14, obtuvo cargas factoriales de .72, .88 y .74, respectivamente. De esta manera, cada ítem obtuvo cargas factoriales mayores a .40, lo cual coincide con la teoría y lo esperado en estos procedimientos (Tapia, 2016).

En cuanto a las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones, las metas de aproximación al aprendizaje, obtuvieron un alfa de Cronbach de .68, las metas de aproximación al rendimiento, alcanzaron un .89 y las metas de evitación al rendimiento, un .93 (Tapia, comunicación personal, 2016).

4.3.2. Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía

El Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía, creado en Estados Unidos por Williams y Deci (1996), fue traducido al español y adaptado al contexto universitario limeño, por Matos (2009). Consta de 15 ítems con una estructura unidimensional. El formato de respuesta es en escala Likert del 1 al 5, donde 1 *es totalmente en desacuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*.

Las evidencias de validez relacionadas con la estructura interna, se estimaron mediante el análisis de componentes principales. Los resultados confirmaron la unidimensionalidad con un autovalor Eigen de 7.72, el cual explicaba el 51.48% de la varianza (Matos, 2009). En el segundo procedimiento mencionado, se obtuvo .058 en el RMSEA y .99, en el CFI, demostrando que las cargas factoriales de los ítems fueron significativas, alcanzaron valores entre .25 y .81 (Matos, 2009).

Además, en lo que respecta a las evidencias de validez referidas a las relaciones con otras variables, el Cuestionario de Clima de Aprendizaje correlacionó positivamente ($r = .49, p < .001$) con la escala de autonomía del Cuestionario de Autorregulación del Aprendizaje. Asimismo, las puntuaciones de este test correlacionaron negativamente ($r = .12, p < .05$) con la escala de Control del Cuestionario de Autoregulación del Aprendizaje (Matos, 2009).

Por otro lado, las evidencias de tipo predictivo se sostienen al correlacionar las puntuaciones de esta prueba con el rendimiento académico en matemática de los estudiantes del ciclo 2008-2, es así que se obtiene una correlación de ($r = 0.30, p < .01$) (Matos, 2009).

Por otra parte, en cuanto a la confiabilidad de las puntuaciones obtenidas, se evaluaron las evidencias de consistencia interna mediante el alfa de Cronbach, siendo este .93 (Matos, 2009). De esta manera, se puede decir que los puntajes de la prueba presentan evidencias de validez y confiabilidad en el contexto limeño.

4.3.3. Escala de Estrategias Metacognitivas del MSLQ

El MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) o Cuestionario de Estrategias de Motivación para el Aprendizaje fue creado en el 1991 por Pintrich et al. en Estados Unidos. La traducción y adaptación al contexto escolar limeño fue realizada

por Matos y Lens (2006). Consta de 31 ítems y cinco sub-escalas: elaboración organizacional, pensamiento crítico, repetición y autorregulación metacognitiva. En esta investigación, solo se analizará la última mencionada, la cual cuenta con 12 ítems.

En cuanto a las evidencias de validez relacionadas con la estructura interna de la prueba, las puntuaciones obtenidas en la adaptación de la prueba en el 2006, se probó un modelo de cinco factores, donde los índices de ajuste fueron: " $\chi^2(36, N=1296) = 2038.20, p < .001$ (RMSEA=.059; SRMR= .043) Dos ítems fueron eliminados de la escala metacognitiva." (Matos y Lens, 2006, p.21). "Es importante recalcar, que "valores cercanos a .06 en el RMSEA con valores próximos a .08 en SRMR muestran una muy buena adecuación del modelo" (Hu y Bentler, 1999 en Matos y Lens, 2006, p21).

En lo que respecta a las evidencias de confiabilidad, las estrategias metacognitivas obtuvieron un alfa de Cronbach de .82.

4.3.4. Escala de Desorganización del Cuestionario de Estrategias de Estudio

El cuestionario de estrategias de estudio (Study Strategy Questionnaire) fue creado por Elliot, McGregor y Gable (1999) en Estados Unidos. Evalúa estrategias de aprendizaje superficial, de aprendizaje profundo y desorganización.

La escala de desorganización específicamente, fue traducida al español por Lennia Matos en el 2015. Consta de 5 ítems en escala Likert donde 1 es *totalmente en desacuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo*. Las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones de la escala, se evidencian por un alfa de Cronbach de .81 (Matos y Vansteenkiste, 2015).

En cuanto a las evidencias de validez de la creación de la prueba en Estados Unidos, se encontró un modelo de tres factores según el valor de Eigen de 3.31 y se complementa con gráfica de sedimentación de Cattell (Elliot et al., 1999). Asimismo, se encontró un alfa de Cronbach de .84.

5. Procedimiento de recolección de datos:

Primero, se solicitó el permiso a la facultad seleccionada. Se explicaron los fines académicos de la investigación y las condiciones de confidencialidad, mediante una entrevista con la autoridad contactada.

Luego, se procedió a la evaluación, de acuerdo a lo coordinado con los profesores. La participación de los estudiantes fue voluntaria y los datos anónimos y confidenciales. Es así que, luego de la presentación de la investigadora y del proyecto, se solicitó firmar el consentimiento informado (anexo A2) a los alumnos que aceptaron participar. Posterior a ese proceso, se entregó la batería de pruebas que incluye una ficha socio-demográfica (anexo A1).

La aplicación se llevó a cabo de manera grupal, en las aulas donde estudian los alumnos, antes o después de iniciar alguna clase, tomando un máximo de 30 minutos. Además, a lo largo de la sesión, se permitió que los evaluados consulten a la examinadora las dudas que tenían. Posteriormente, se codificó la información en la base datos.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación. Primero se reportan los análisis psicométricos de cada instrumento utilizado en esta población. Posteriormente, se complementa la información con los descriptivos y las correlaciones planteadas en la pregunta de investigación.

5.1. Análisis psicométricos

En lo que respecta a las evidencias de validez relacionadas con la estructura interna de la prueba, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) para los cuatro instrumentos aplicados, ya que se pretende descubrir el número y naturaleza de las variables latentes, que explican la variación y co-variación de las variables medidas en esta investigación (Preacher y McCallum, 2003; Park, Dailey, Lemus, 2002; Domínguez, 2014).

Como primer paso, se optó por trabajar en base a matrices de correlaciones policóricas, en el programa Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2015); ya que, las correlaciones de Pearson, asumen que las variables son de intervalo y una distribución normal multivariada. Al violarse estos supuestos, es más pertinente utilizar una matriz de correlaciones policóricas, por tratarse de variables ordinales con ítems tipo Likert (Burga, 2006, Gadermann, Guhn y Zumbo, 2012).

Como segundo paso, se analizó si las matrices son factorizables, mediante la prueba de Kaiser-Meyer Olkin (KMO), que evalúa si las correlaciones son sustanciales entre las variables y la prueba de esfericidad de Bartlett que contrasta la hipótesis nula, que indica que, a nivel poblacional, la matriz de correlaciones es de identidad (Pérez y Medrano, 2010).

Para definir el número de factores a extraer, se aplicó el método de análisis paralelo, que según Baglin (2014) y Pérez y Medrano (2010) es una mejor alternativa que el criterio de Kaiser y el gráfico de sedimentación de Cattell, los cuales tienden a sobreestimar el número de factores.

El método de extracción utilizado en todos los tests aplicados, fue el MRFA (Minimun Rank Factor Analysis), el cual estima el porcentaje de la varianza común explicada en el análisis factorial exploratorio (Baglin, 2014). Según Timmerman y Lorenzo-Seva (2011), al utilizar el MRFA, el análisis paralelo funciona mejor que con otros métodos y presenta precisión en la estimación de las cargas factoriales (Socan, 2003).

Además, se utilizó una rotación oblicua, que permite que los factores correlacionen entre sí, pues no hay ninguna razón teórica, para asumir que son completamente independientes (Preacher y MacCallum, 2003; Park et al., 2002, Browne, 2001). De manera específica, se ejecutó la rotación promin, la cual es aconsejada porque maximiza la simplicidad de la solución factorial (Lorenzo-Seva, 2013; Baglin, 2014).

La confiabilidad de las puntuaciones derivadas de aplicar las pruebas fue estimada mediante el método de consistencia interna (Field, 2009; Gadermann et al., 2012). Específicamente se aplicaron el alfa ordinal y el alfa de Cronbach. Si bien ambos índices son conceptualmente equivalentes, el primero es más adecuada para esta investigación, por tratarse de variables ordinales, pues los ítems son de tipo Likert (Gadermann et al. 2012).

5.1.1. Cuestionario de Metas de Logro “Achievement Goal Questionnaire” o AGQ

En cuanto a las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna del AGQ, se ejecutó un análisis factorial exploratorio (AFE). La matriz de correlaciones es factorizable, ya que el $KMO=.72$ evidenció una correlación entre los ítems suficientemente alta (Pérez y Medrano, 2010; Field, 2009) y el test de esfericidad de Bartlett indicó la existencia de relaciones estadísticamente significativas entre las variables, $X^2(28, N=175) = .72, p<.001$.

El análisis paralelo sugirió dos factores. Además, dado que el ítem 4 mostró una carga factorial menor a .40 (Field, 2009), fue eliminado. En la tabla 3 se presentan la matriz de cargas factoriales rotadas. La proporción de la varianza total explicada acumulada fue de .82. A continuación, la tabla 3, describe la matriz de factores rotados y la varianza explicada por factor.

Tabla 3

Matriz de factores rotados oblicuamente para los ítems del AGQ y varianza explicada por factor:

Item	Factor 1	Factor 2
ml1		.85
ml2		.79
ml3		.66
ml5	.66	
ml6	.61	
ml7	.79	
ml8	.84	
ml9	.85	
Varianza explicada	.49	.33

Por otro lado, en cuanto a las evidencias de confiabilidad de las puntuaciones, descritas en la tabla 4, todos los coeficientes calculados fueron mayores a .70, lo cual coincide con lo esperado (Field, 2009):

Tabla 4

Evidencias de confiabilidad metas de logro:

	Alfa ordinal	Alfa de Cronbach	EEM ^a
Metas de orientación al aprendizaje	.81	.77	.88
Metas de motivación por el rendimiento	.84	.85	2.14

^aEEM= Error estimado de medida

5.1.2. Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía

Debido al valor del $KMO=.938$ y el test de esfericidad de Bartlett que indicó la existencia de relaciones estadísticamente significativas, $X^2 (105, N=175) = 1516.1$, $p<.001$, se puede decir que, la matriz de correlaciones es factorizable. Por otro lado, los resultados del análisis paralelo, demostraron la unidimensionalidad de la misma, por lo que no fue necesario rotar los factores. Además, la proporción de la varianza total explicada fue de .71.

Por otra parte, las puntuaciones derivadas de aplicar el instrumento, muestran una confiabilidad alta, estimada mediante el alfa ordinal de .94 y un alfa de Cronbach de .93. El error estandar de medida calculado fue de 2.54.

5.1.3. Escala de Estrategias de Metacognitivas del MSLQ

La matriz de correlaciones es factorizable, ya que la medida $KMO=.75$ evidenció una correlación entre los ítems suficientemente alta para ejecutar el AFE y el test de esfericidad de Bartlett indicó la existencia de relaciones estadísticamente significativas, $X^2 (45, N=175) = 267.0$, $p<.001$. Los resultados del análisis paralelo apoyan la unidimensionalidad de la escala. Además, la proporción de la varianza explicada acumulada fue de .50.

En cuanto a las evidencias de confiabilidad, éstas son soportadas por un alfa ordinal de .77 y un alfa de Cronbach de .72, lo que implica un alto nivel de consistencia interna con respecto a las interpretaciones de las puntuaciones que se pueden realizar, puesto que son mayores al criterio de .7 (Field, 2009). El error estandar de medida fue de 2.69.

Por otra parte, es relevante recalcar que se eliminaron dos ítems en la escala de estrategias de metacognición¹ logrando mejorar el coeficiente de alfa de Cronbach de un .610 a .725.

¹Ítems eliminados: (28) “Con frecuencia me doy cuenta que he estado leyendo para este curso pero no sé de qué se trata.” y (29) “Durante las clases, con frecuencia me pierdo los puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas”

5.1.4. Escala de Desorganización

La medida KMO=.81 evidenció una correlación entre los ítems suficientemente alta; además, el test de esfericidad de Bartlett indicó la existencia de relaciones estadísticamente significativas, rechazándose la hipótesis nula, $X^2 (10, N=175) =362.4$, $p<.001$, por lo cual se puede decir que la matriz de correlaciones es factorizable. Como resultado del análisis paralelo, se demostró la unidimensionalidad de la escala. La proporción de la varianza explicada acumulada fue de .86.

Por otro lado, en lo que respecta a las evidencias de confiabilidad, se evidenció un alfa ordinal de .85 y un alfa de Cronbach de .85 para desorganización, presentando así un alto nivel de consistencia interna con respecto a las interpretaciones de las puntuaciones que se pueden realizar, puesto que son mayores al criterio de .7 (Field, 2009). Se encontró el error estandar de medida de 1.75.

5.2. Estadísticos descriptivos:

A continuación, en la tabla 5, se presentan los descriptivos de cada uno de los factores:

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de todas las variables

Variables	N	Min	Max	Me	M	DE	IC ^a (%)
apA	175	6	15	13	12.78	2.02	[12.48, 13.08]
Mr	175	6	30	19	19.06	5.35	[18.26, 19.86]
CAA	175	20	75	.60	59.17	10.41	[57.61, 60.73]
DS	175	5	25	12	12.68	4.49	[12.01, 13.35]
EM	175	16	49	37	36.47	5.59	[35.63, 37.30]

^aIntervalo de confianza para la media al 95%.

Se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk (tabla 6), para analizar el supuesto de que las puntuaciones provienen de una población con distribución normal. Esta prueba es

reconocida como más potente que la de Kolmogorov-Smirnoff. Además, gracias a los avances en la informática, permite digitar más de 50 datos, por lo que actualmente ya no tiene la restricción de tamaño de la muestra (Razali y Wah, 2011). En cuatro de las cinco variables se descartó el supuesto de distribución normal a nivel poblacional, por lo que se utilizarán estadísticos no paramétricos para los análisis posteriores.

Tabla 6

Prueba de normalidad Shapiro-Wilk de todas las variables

VARIABLES	W	gl	sig.
apA	.874	175	<.001
mR	.985	175	.051
CAA	.929	175	<.001
DS	.957	175	<.001
EM	.976	164	.004

5.3. Análisis de las correlaciones entre las variables

En esta investigación, se busca relacionar las metas de logro con el clima del aula, la desorganización y las estrategias de aprendizaje metacognitivas. Dado que las variables son de intervalo y provienen de una población que se distribuye diferente a la curva normal, se utilizó el coeficiente de Spearman para las correlaciones (Field, 2009). En la tabla 7 se presentan los hallazgos.

Tabla 7.

Coefficientes de correlación de Spearman entre todas las variables del estudio

Variable	1	2	3	4	5
1. ApA	-				
2. Mr	.12	-			
3. CA	.45**	.11	-		
4. DS	-.25**	.01	-.35**	-	
5. EM	.40**	.19**	.30**	-.25**	-

* $p < .01$

** $p < .05$

Siete coeficientes (de diez) resultaron estadísticamente significativos. La correlación más baja fue de .01 entre estrategias metacognitivas y metas motivadas por el rendimiento. Mientras que, la más alta fue de .45 entre clima de apoyo a la autonomía y metas de aproximación al aprendizaje.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La presente tesis tuvo como objetivo relacionar las metas de logro con el clima de apoyo a la autonomía, las estrategias metacognitivas de aprendizaje y la desorganización. La muestra constó de 175 estudiantes de la carrera de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Este capítulo se presentará en tres partes. En primer lugar, se discute los resultados de los análisis psicométricos; posteriormente, los resultados de los análisis correlacionales efectuados; y finalmente, la tercera parte recoge algunas limitaciones y aportes generales de la investigación.

Los cuatro instrumentos utilizados (Cuestionario de Metas de Logro, Cuestionario de Clima de Apoyo a la Autonomía, Escala de Estrategias Metacognitivas del MSLQ y Escala de Desorganización) presentaron evidencias de confiabilidad y adecuada estructura factorial con respecto a las puntuaciones obtenidas e interpretaciones realizadas sobre la base de las mismas, cumpliendo con los estándares de los test (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME], 2014). Lo que contribuye a sostener que sus propiedades psicométricas son adecuadas para ser utilizadas en este contexto.

La única dificultad, se presentó al llevar a cabo el análisis factorial de los ítems de la prueba AGQ, ya que, en vez de evidenciar tres metas de logro, se obtuvieron solo dos factores. Es así que las Metas de Aproximación al Aprendizaje se mantienen, mientras que la Aproximación y Evitación al Rendimiento, se agruparon en un solo factor, denominado Metas Motivadas por el Rendimiento.

Esta discrepancia con la teoría, en la que las metas de aproximación y evitación al rendimiento no fueron sustancialmente discriminadas por los participantes, puede sustentarse, en que ambas tienen el rendimiento como esencia común. En distintas investigaciones suelen correlacionar fuertemente. Según Elliot (1997) esto puede deberse a que el miedo al fracaso es una variable que precede a ambos, lo cual coincide con los estudios de otros autores (Michou et al., 2014; Elliot y Murayama, 2008).

Además, en una investigación cualitativa, Urdan y Mestas (2006) encontraron que los escolares entrevistados, tuvieron dificultad en diferenciar la aproximación y evitación del rendimiento, por lo que se evidencia una necesidad de triangular los resultados cuantitativos con cualitativos, para profundizar en las razones de los participantes, al elegir un tipo de meta en el cuestionario.

Otra posible explicación teórica es que las metas motivadas por el rendimiento, al estar en función de la competencia con otros, abarca una dimensión interpersonal. Mientras que, las metas de aproximación al aprendizaje, caracterizadas por el dominio de la tarea, implican solo competencia intra-personal (Elliot y Murayama, 2008; Salmeron et al., 2001).

Sin embargo, el hecho de que estadísticamente se unan ambas variables, se orienta en favor a lo trabajado hasta antes del artículo de Elliot y Church en 1997, en el que se explica la necesidad de diferenciar las valencias de aproximación y evitación. Desde entonces, todos los artículos han planteado un modelo tripartito o cuatripartito de metas de logro. Esta discrepancia con la teoría, presenta un desfase con la literatura actual.

Ante esta divergencia en el modelo factorial de metas de logro, los resultados obtenidos solo pueden contrastar la primera hipótesis, ya que las dos últimas están planteadas en función a las metas de aproximación y evitación al rendimiento por separado.

Las hipótesis indicaron que los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana se caracterizan porque: (i) Las metas de aproximación al aprendizaje están asociadas positivamente con el clima de apoyo a la autonomía y con las estrategias metacognitivas; mientras que, se relacionan de manera negativa con la desorganización. (ii) Las metas de evitación al rendimiento correlacionan negativamente con el clima de apoyo a la autonomía y con las estrategias de metacognición, así como positivamente con la desorganización. (iii) Las metas de aproximación al rendimiento, se relacionan significativamente con el clima de apoyo a la autonomía y las estrategias de metacognición y la desorganización.

Teniendo en cuenta los criterios de fuerza de asociación planteados por Ferguson (2009) se reconoce como correlación moderada a partir de .5 y fuerte a partir de .8. Sin embargo, el mínimo recomendado es .2 para los datos de las ciencias sociales.

De esta forma, la primera hipótesis (i) se corrobora, ante la correlación estadísticamente significativa y positiva de las metas de aproximación al aprendizaje con el clima de apoyo a la autonomía ($r=.450$) y las estrategias metacognitivas ($r=.402$). Además, correlaciona negativamente con la desorganización ($r=-.251$).

De esta manera, se reconoce lo esencial que es que el profesor promueva la autonomía del alumno en los procesos académicos, pues esto le brinda confianza para explorar su curiosidad por el aprendizaje, así como para utilizar estrategias metacognitivas para lograr sus objetivos, con el fin de organizarse y adaptarse con bienestar al contexto educativo.

Es así que, el estilo de enseñanza del profesor, como variable contextual repercute en la autonomía de los alumnos como necesidad psicológica básica (Deci y Ryan, 2000c; Sierens et al., 2006), y por ende se relaciona con el desarrollo de la motivación autónoma (Deci y Ryan, 2000a; Benita et al., 2014; Mixan, 2015). Esto evidencia, que la manera en cómo los profesores motivan a los alumnos tiene un impacto directo en como ellos se perciben a sí mismos y se autorregulan (Reeve, 2002).

El logro del estudiante en el sistema, no solo depende del cómo estudia el alumno (estrategias o desorganización) sino en el qué decide estudiar (Senko y Miles, 2008) lo cual está condicionado en la forma en la que el profesor lleva el clima del aula. He ahí la importancia de la variable del docente, no solo en el grado de autonomía que promueve sino también en su manera de evaluar. La complejidad de esta interacción enseñanza- aprendizaje es muy amplia, por eso es muy importante seguir investigando cada uno de estos factores desde diversas miradas.

De esta manera, las metas de aproximación al aprendizaje al estar enfocadas en la realización de una tarea desde la competencia intra-personal, en contraposición a una postura de comparación con los demás, influyen en el interés de los alumnos en involucrarse en el proceso educativo y, en consecuencia, desarrollan estrategias para lograr dichas metas. Por lo que, la evidencia indica que éstas se relacionan con las estrategias metacognitivas, las cuales implican planificación de tareas, regulación y monitoreo de la atención y recursos para llevar a cabo conductas académicas, además de autoevaluación y análisis del propio desempeño (Matos y Lens, 2006).

Es así que, las conductas consecuentes a dichas metas, suelen ser adaptativas y por ende conllevan a un aprendizaje más significativo (Zimmerman, 2000). Mientras

que, en contraposición, este tipo de metas se relacionan negativamente con la desorganización, ya que, si se maneja un buen uso de estrategias metacognitivas, no debería existir dificultad para utilizar dichas estrategias de aprendizaje (Elliot, McGregor y Gable, 1999; Elliot y McGregor, 2001).

Los hallazgos, son congruente con las investigaciones antecedentes, que también demuestran empíricamente la relación positiva de las metas de aproximación al aprendizaje con el clima de apoyo a la autonomía (Benita et al., 2014; Diseth y Samdal, 2014; Mixan, 2015) Así como, la relación de las metas de aproximación al aprendizaje con el uso adaptativo de estrategias de aprendizaje tales como las de metacognición (Michou et al., 2014; Yailagh et al., 2013; Baddareen et al., 2015; Tapia, 2016; Howell y Watson, 2007); y su relación negativa con la desorganización (Elliot et al., 1999, Elliot y McGregor, 2001, Senko y Miles, 2008; Howell y Watson, 2007).

En el caso de las metas motivadas por el rendimiento, unión de las metas de aproximación y evitación al rendimiento, solo correlacionaron significativamente con las estrategias metacognitivas ($r=.185$), sin embargo, su valor es muy bajo si se considera el criterio mínimo de .2 (Ferguson, 2009). En otras palabras, la relación es tan débil que no tiene relevancia práctica. Es posible que al juntarse no correlacionen con las variables planteadas, pero existe la posibilidad que separadas sí.

Para contrastar estos hallazgos, se encontró dos conceptos similares a las metas de logro: las metas de orientación intrínseca y extrínseca dentro de la prueba MSLQ (Pintrich et al., 1991). Bajo esta semejanza de conceptos, es pertinente destacar el artículo sobre el uso de estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos universitarios de Córdoba, Argentina (Rinaudo et al., 2003). Las metas de orientación extrínseca correlacionaron de manera estadísticamente significativa con las estrategias de repetición ($r=.34$). Mientras que, las metas de orientación intrínseca, correlacionaron de forma positiva y estadísticamente significativa con la autorregulación metacognitiva ($r=.54$), así como con el resto de estrategias y variables.

Este antecedente es congruente con los hallazgos de esta investigación, pues los aspectos orientados al rendimiento no se relacionan con la metacognición, es más solo con estrategias de aprendizaje superficial, tal como la repetición. Esto se puede deber a que, al tener el foco en la competencia con los demás o en las notas, el alumno prefiere acceder a una estrategia más simple como la repetición, ya que la mayoría de exámenes

suelen tener una tendencia a evaluar contenido memorístico. Mientras que, si el estudiante presenta un interés más intrínseco por el aprendizaje, necesita usar estrategias más profundas (Elliot y McGregor, 2001) para poder recordarlo a largo plazo. Sin embargo, esta posible explicación, debe corroborarse en posteriores investigaciones, ya que no se observa consistencia en todos los antecedentes planteados, por lo que sería interesante realizar estudios meta-analíticos al respecto.

En lo referente al clima de apoyo a la autonomía, se reconoce una relación positiva con la motivación intrínseca hacia el aprendizaje (Legault, Green-Demers y Pelletier, 2006; Deci y Ryan, 1987). Mientras que, con respecto a la motivación extrínseca, queda aún una relación difusa empírica y teóricamente, ya que no se encuentra consistencia entre los artículos. En Benita et al. (2014) y en la presente investigación no se evidencia relación estadísticamente significativa; pero, en otros casos sí. Por ejemplo, en Noruega, se encontró que el apoyo a la autonomía predijo positivamente todas las variables: (i) aproximación al aprendizaje ($r=.36$), (ii) aproximación al rendimiento ($r=.28$), (iii) evitación al rendimiento ($r=.19$) (Diseth y Samdal, 2014).

A pesar de lo dicho anteriormente, es relevante recalcar que las metas de logro, no son en su totalidad análogas a los constructos de motivación intrínseca y extrínseca de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000c). Ambos son modelos teóricos diferentes, pero con contenido similar, es así que se describen estos hallazgos, como una explicación alternativa al marco teórico existente.

Otros análisis adicionales que se realizaron, abordaron la relación entre las demás variables evaluadas en el estudio. La desorganización correlacionó de manera negativa y estadísticamente significativa con las estrategias de metacognición ($r=.25$), así como, el clima de apoyo a la autonomía correlacionó de manera negativa con la desorganización ($r=-.35$) y positivamente con las estrategias metacognitivas ($r=.3$), lo cual tiene sentido a nivel conceptual.

Se observa que la desorganización es una característica que se puede contrarrestar al incorporar estrategias metacognitivas, lo que puede ser influido por un docente que promueva un ambiente de apoyo a la autonomía. Si bien, no se encuentran antecedentes que relacionen dichas variables como objetivo central; indirectamente se ha medido y encontrado que, la desorganización se relaciona negativa y

significativamente con las estrategias de aprendizaje profundo (Senko y Miles, 2008; Elliot y McGregor, 2001).

Además, las estrategias metacognitivas (ubicadas dentro del constructo de autorregulación) se relacionan positivamente con clima de apoyo a la autonomía (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy, 2009). Lo que explica que ambas variables son adaptativas y complementarias en el ámbito académico. Sería interesante poder evaluar en el futuro, la relación de éstas con el rendimiento académico.

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación, al ser correlacional y transversal, no permite establecer relaciones causales entre las variables, ni medir los cambios de los resultados en el paso del tiempo. Además, el método de muestreo, el cual fue de tipo no probabilístico accidental, implica que los resultados hay que tomarlos con cautela, ya que solo se puede generalizar los resultados en base a poblaciones similares a la estudiada.

Igualmente, solo se analiza las metas de logro y no las razones detrás de las mismas (conocido también como modelo jerárquico de las metas). En el futuro sería interesante incluirlo y replicarla estructura factorial del instrumento AGQ de metas de logro, para ver si se cumple lo que se espera en la teoría o si sucede lo mismo que en esta investigación.

Además, los criterios estadísticos utilizados, demuestran una discrepancia con la teoría, ante los resultados del análisis factorial de la prueba de metas de logro, al evidenciar solo dos en vez de tres metas. Esto implica una limitación con respecto a la evolución de la teoría, así como no se pudo contrastar las hipótesis referidas al modelo tripartito de metas.

A pesar de ello, esta investigación contribuye al estudio de la motivación en el Perú, con énfasis en el comportamiento académico. Esto implica una sincronía con la comunidad científica, frente a este tema con tanta relevancia actual. En general, es un aporte empírico en el contexto peruano, para la teoría de metas de logro y para la teoría de la autodeterminación.

Asimismo, los hallazgos de esta investigación promueven el incorporar la variable contextual del docente en los procesos motivacionales de los alumnos. El hecho de que los profesores desconozcan el cómo influyen en la motivación y

aprendizaje de los alumnos, afecta notablemente en el proceso de construir conocimiento.

De esta manera, la formación pedagógica integral, donde se engranan los aprendizajes cognitivos con los componentes motivacionales, es importante (Rinaudo et al., 2003). Así como la consolidación de programas de tutorías para los alumnos, donde se profundice y se cuestione a los estudiantes con respecto a las variables motivacionales dentro de su forma de aprendizaje; más aún en el caso de alumnos de psicología, quienes desarrollan conceptos teóricos y actitudes dentro de la carrera. Además, el hecho de que los participantes estén transitando a la etapa adulta, hace esencial que puedan consolidar su autonomía a nivel educativo y posteriormente en su vida laboral. El auto-percatamiento de sus procesos motivacionales, es fundamental para consolidarse como estudiantes de psicología y posteriormente como profesionales, los cuales repercuten finalmente en la sociedad.

La manera idónea de tomar decisiones con respecto a cómo crear programas de tutorías o de capacitación, es partir de resultados empíricos como esta investigación. De esta manera, es fundamental seguir promoviendo el análisis de la motivación, ya que es un eje central para poder promover cambios en la educación.

CONCLUSIONES

Empezaremos con las conclusiones respecto a las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados:

- En cuanto a las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, las pruebas (i) Clima de Apoyo a la Autonomía, (ii) Escala de Estrategias Metacognitivas del MSLQ y (iii) la Escala de Desorganización, replicaron la estructura factorial esperada. En el caso del Cuestionario de Metas de Logro (AGQ) se encontró una estructura bifactorial, en vez de las tres metas teóricas. Se interpretaron como: metas de aproximación al aprendizaje y metas motivadas por el rendimiento.
- Con respecto a los análisis de confiabilidad de las puntuaciones, todas obtuvieron alfas ordinales y coeficientes de alfa de Cronbach superiores a .7 (Field, 2009).

En cuanto a los resultados inferenciales y correlacionales entre las variables se concluye que:

- Los estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana se caracterizan porque las metas de aproximación al aprendizaje están asociadas con el clima de apoyo a la autonomía y con las estrategias metacognitivas; mientras que, se relacionan de manera negativa con la desorganización.
- En cuanto a las metas relacionadas al rendimiento, no se pudo contrastar las hipótesis planteadas, puesto que el análisis factorial unió la aproximación y evitación al rendimiento en un solo factor. Además, este no se relacionó significativamente con las demás variables.
- La relación de las variables más allá de lo planteado en las hipótesis, describen que la desorganización se relacionó negativamente con las estrategias de metacognición y con el clima de apoyo a la autonomía. Mientras que, este último, se relacionó positivamente con las estrategias metacognitivas.

RECOMENDACIONES

Ante los hallazgos de esta investigación se recomienda lo siguiente:

- Se pueden utilizar los instrumentos en poblaciones similares, ya que producen puntuaciones confiables e inferencias válidas.
- En cuanto al uso del instrumento de metas de logro (AGQ) se recomienda continuar con el estudio de sus propiedades psicométricas en el Perú, sin dejar de lado la teoría, con el fin de evaluar si la estructura factorial es un tema a nivel país o no.
- Asimismo, se recomienda a los profesores que promuevan un clima de apoyo a la autonomía, debido a que se reconoce la relación que tiene con las metas de aproximación al aprendizaje, lo que se conecta a su vez con las estrategias metacognitivas y por extensión con un aprendizaje profundo y complejo.
- La desorganización en los procesos académicos, puede ser contrarrestada al promover las estrategias metacognitivas; ya que estimulan el autoconocimiento de los alumnos y el auto-percatamiento, con el fin de generar mayor bienestar, más aún en el caso de la educación superior y dentro de una facultad de psicología. Las metas de los alumnos están conectadas con estos factores, es así que ellos pueden tomar conciencia de esto, gracias al bagaje teórico y actitudinal que la carrera permite a los alumnos desarrollar, así como la importancia de que el profesor también se cuestione sobre estos aspectos. Se puede consolidar programas de tutorías para los estudiantes, así como incorporar el tema dentro de las capacitaciones docente.
- Además, es importante continuar con las investigaciones en el Perú bajo ambos marcos teóricos (metas de logro y teoría de la autodeterminación), por su relevancia para poder crear reformas en la educación con sustento empírico. Dado que esta tesis se ha centrado en la relación de solo algunas variables, sería interesante poder conocer también el nexo de las metas con las razones detrás de ellas, otras estrategias de aprendizaje. Además, sería interesante complementar la estrategia de cuestionarios de autoreporte, con entrevistas o focus group para poder triangular la información cuantitativa y cualitativa, tomando como ejemplo metodológico el trabajo de Urdan y Mestas (2006).

REFERENCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: Amer Educational Research Assn.
- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: a demonstration using Factor. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(5), 1-15. Recuperado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=19&n=5>
- Benita, M., Roth, G. y Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 258-267. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034007>
- Browne, M. W. (2001) An overview of analytic rotation in exploratory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 111–150. http://dx.doi.org/10.1207/S15327906MBR3601_05
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología*, 24(1), 53-80. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829536003>
- Ceballos, D. (2014). La Calidad Educativa en la realidad Universitaria Peruana frente al Contexto Latinoamericano. Flumen, *Revista de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*, 7(1).1-8. Recuperado de: <http://publicaciones.usat.edu.pe/index.php/flumen/article/view/231/226>
- Cheon, S. H. y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.02.002>
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. Recuperado de: http://johnmarshallreeve.org.p9.hostingprod.com/yahoo_site_admin1/assets/docs/Cheon_Reeve_Moon2012.1045737.pdf

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000c). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (1987) The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(6) 1024-1037. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Diseth, A. y Samdal, O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*, 17(2), 269-291. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-013-9244-4>
- Domínguez, S. A. (2014) ¿Matrices policóricas, tetracóricas o matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/6357>
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J. y Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational*

- Psychology*, 91(3), 549-563. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1999-11091-011>
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.431.7950&rep=rep1&type=pdf>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Lang, A.G. (2009). G*Power 3.1. [Software de computación]. Recuperado de: <http://www.gpower.hhu.de/>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015808>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3a edición). Londres: Sage publications.
- Furlán, L. A., Rosas, J. S., Heredia, D., Piemontesi, S. y Illbele, A. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento psicológico*, 5(12), 117-123. Recuperado de: <http://revistas.javerianacali.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/view/109/325>
- Gademann, A. M., Guhn, M. y Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 1-13. Recuperado de: <http://www.pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=3>
- Ghaleb, A. B., Ghaith, S. y Akour, M. (2015). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.345>
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.) México D.F.: Mc Graw Hill.

- Howell, A. J. y Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Jang, H., Reeve, J. y Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education*, 84, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Legault, L., Green-Demers, I. y Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Lorenzo-Seva, U. (2013). Why rotate my data using Promin. *Technical Report. Department of Psychology, Universitat Rovirai Virgili, Tarragona*. Recuperado de: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/whypromin.pdf>
- Lorenzo-Seva, U. y Ferrando, P.J. (2015). Factor.10 [Software de computación]. Recuperado de: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/index.html>
- Matos, L. (2009). Adaptación de dos cuestionarios de motivación: autorregulación del aprendizaje y clima de aprendizaje. *Persona*, 12, 167-185. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117618010>
- Matos, L. y Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 9, 11-30. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2872440.pdf>
- Matos, L. y Vansteenkiste, M. (abril, 2015) *Do learners' used learning strategies and achievement depend on the "what" of achievement goals, the "why" or both?* Trabajo presentado en el AERA 2015 annual meeting, Chicago.
- Matos, L., Vansteenkiste, M. y Lens, W. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *RIDU*, 4(1), 2223-2516. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775389>

- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., y Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 650-666. <http://dx.doi.org/10.1111/bjep.12055>
- Ministerio de Educación del Perú (2015a). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB. Resultados*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2015b). *Ley universitaria peruana*. Recuperado de: http://leyuniversitaria.pe/wp-content/uploads/Politica_LU.pdf
- Mixan, N. (2015) *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura) Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015) *Resultados de PISA 2012 en Foco, lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Park, H. S., Dailey, R. y Lemus, D. (2002). The use of exploratory factor analysis and principal components analysis in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 562-577. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00824.x>
- Pérez, E. R. y Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pintrich, P. R., Smith, S.A., Garcia, P y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Pintrich, P. R., y Shunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson

- Preacher, K. J. y MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding statistics: Statistical issues in psychology, education, and the social sciences*, 2(1), 13-43. http://dx.doi.org/10.1207/S15328031US0201_02
- Razali, N. M. y Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41431616/Power_comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmog20160122-6350
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En Deci, E. Ryan, R. (Eds.) *Handbook of self-determination research* (2a ed.)(pp. 183-203). Nueva York: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. <http://dx.doi.org/10.1086/501484>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169. <http://dx.doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios: su evaluación a partir del motivated strategies learning questionnaire. *Anales de psicología*, 19(1) 107-119. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Salmeron-Vilchez, P. y Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/116041/135371>
- Senko, C. y Miles, K. M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 561-583. <http://dx.doi.org/10.1016/J.cedpsych.2007.12.001>

- Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L. y Dochy, F. (2006). The Authoritative Teaching Style: A Model for the Study of Teaching Styles. *Autonomy-Supportive, Structuring, and Psychologically Controlling Teaching: Antecedents, Mediators, and Outcomes in Late Adolescents*, 83, 419-431. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025742>
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. y Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. <http://dx.doi.org/10.1348/000709908X304398>
- Socan, G. (2003) *The incremental value of Minimum Rank Factor Analysis*. (Tesis) Universidad de Groningen, Holanda. Recuperado de: <http://www.rug.nl/research/portal/files/10579558/thesis.pdf>
- Tapia, F. (2016). *Metas de logro, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos universitarios*. (Tesis de licenciatura inédita) Universidad Católica del Perú, Lima.
- Timmerman, M. E. y Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023353>
- Turner, J. y Meyer, D. (2004). A classroom perspective on the principle of moderate challenge in mathematics. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 311-318. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.97.6.311-318>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Educación para el desarrollo sostenible*. Santiago: UNESCO Santiago. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001617/161768s.pdf>
- Urdan, T., y Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354-365. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.354>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. y Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, 49(3), 153-17.

- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. y Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and emotion*, 34(4), 333-353. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-010-9188-3>
- VanYperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2× 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1432-1445. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206292093>
- Weinstein, C. E., Schulte, A., y Palmer, D. R. (1987). *Learning and Studies Strategy Inventory (LASSI)*. Recuperado de: http://www.hhpublishing.com/_assessments/lassi/
- Yailagh, M. S., Birgani, S. A., Boostani, F. y Hajiyakhchali, A. (2013). The Relationship of Self-efficacy and Achievement Goals with Metacognition in Female High School Students in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 84, 117-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.520>
- Zegarra, O. (2006) Trabajo de incorporación: La Universidad Peruana, análisis y perspectivas. *Academia Nacional de Medicina – Anales*, 2006(1), 100-107. Recuperado de: http://www.acadnacmedicina.org.pe/publicaciones/Anales_2006/trabajo_incorporacion_universidad_peruana_zegarra.pdf
- Zimmerman, B.J. (2000) Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. En Boekaerts, M. Zeidner, M. y Pintrich, P. (Ed.) *Handbook of Self Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.



ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTOS

*No se puede adjuntar los instrumentos pues se tiene permiso de uso, mas no de publicación.

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Gracias por terminar de llenar el cuestionario, ahora te pido llenar estos últimos datos. Como ves, es totalmente **anónimo**, solo es información **referencial** para el proyecto. Gracias.

1. Edad:

18_ 19_ 20_ 21_ 22_ 23_
24_ 25+_

2. Sexo:

F M

3. Subraya el distrito dónde vives:

Cercado	Punta Negra
Ancón	Punta Hermosa
Ate	Rimac
Barranco	San Bartolo
Breña	San Isidro
Carabaylo	Independencia
Comas	San Juan De Miraflores
Chaclacayo	San Luis
Chorrillos	San Martín De Porres
El Agustino	San Miguel
Jesús María	Santiago De Surco
La Molina	Surquillo
La Victoria	Villa María Del Triunfo
Lince	San Juan De Lurigancho
Lurigancho	Santa María Del Mar
Lurín	Santa Rosa
Magdalena	Los Olivos
Miraflores	Cieneguilla
Pachacamac	San Borja
Pucusana	Villa El Salvador
Pueblo Libre	Santa Anita
Puente Piedra	

4. Nombre del CURSO en el que se está recolectando los datos _____

5. ¿En qué tipo de colegio estudiaste?

Público Privado Ambos

6. Ciclo de estudios en el que te encuentras actualmente (ciclo en el que estés llevando más créditos)

Primer Ciclo

Segundo Ciclo

Tercer ciclo

Cuarto ciclo

Quinto ciclo

Sexto ciclo

Séptimo ciclo

Octavo ciclo

Noveno ciclo

Décimo ciclo

Undécimo ciclo

Duodécimo ciclo

Por favor revisa que hayas respondido
TODAS las preguntas.
¡Muchísimas gracias por tu ayuda!

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado

La presente investigación es conducida por Carolina Diez Canseco Gómez, alumna de la Universidad de Lima del último ciclo como parte del curso de Seminario de Investigación II. El propósito es medir las actitudes de los alumnos universitarios hacia el aprendizaje. Lo que se busca es comprender mejor lo que sucede en las aulas y conocer qué es lo que motiva. Para ello, su colaboración es muy importante porque es la única manera de acceder a la información de lo que realmente sucede. Si usted accede a participar en este estudio le pediremos responder un cuestionario que toma aproximadamente 20-25 minutos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y anónima. Además, la información será tratada de modo confidencial. Usted puede suspender su participación en cualquier momento sin que esto le traiga perjuicio alguno.

Si tiene alguna duda, puede hacer preguntas levantando la mano en cualquier momento. Si bien no se entregarán resultados individuales, debido a que estos no se especificarán por el carácter anónimo del estudio, si usted tiene deseos de conocer los resultados generales de la investigación, puede contactar a su autora al siguiente correo electrónico: 20090348@aloe.ulima.edu.pe

¿Desea participar en esta investigación?

Sí

No

Si contestó “Sí” complete la siguiente información:

Luego de haber leído los términos y condiciones, yo
_____ acepto participar en la investigación
sobre actitudes hacia el aprendizaje conducida por Carolina Diez Canseco Gómez.

Firma

Fecha