

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y METAS DE LOGRO HACIA ESTUDIOS
PREUNIVERSITARIOS

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta:

Autora

CARLA XIMENA ESPEJO PÉVEZ

Asesora

MG. ANA CECILIA FERREYRA DÍAZ

LIMA, PERÚ
2019

Agradecimientos

A mis padres, Beto y Elena, por el apoyo, la motivación y la comprensión en todo momento. Por sus palabras de aliento para no rendirme y para ser cada día mejor.

A Gianpierre, por impulsarme a seguir con esta investigación y lograr mis metas. Por darme ánimos todos los días y ser mi compañero incondicional.

A mis hermanos: Marcia, Adri y Sebas, por darme fuerzas para seguir adelante.

A mi familia, por comprender que en ocasiones no podía estar presente.

A mis abuelos, por cada consejo y enseñanza. Cumplí con mi promesa “Papá Viejo”, un beso al cielo.

A mis amigas PUCP: Wendy, Cristina y Brunella, por brindarme una linda amistad y por cada risa en las clases.

A Cecilia, por motivarme en cada asesoría, por sus recomendaciones y paciencia ante todas las situaciones que he pasado. Definitivamente, sin ti no hubiese logrado presentar este trabajo.

A Lennia, por compartir su experiencia y ayudarme a resolver las dudas que se presentaban en el camino.

A la PUCP y los profesores de la facultad, por todo lo aprendido y las lindas experiencias.

A la DGI, por darme la oportunidad de presentar esta investigación.

A las autoridades y alumnos de los centros preuniversitarios, quienes aceptaron ser partícipes de este proceso.

Resumen

La presente investigación, basada en la Teoría de la Autodeterminación, tiene como objetivo estudiar las metas de logro y las razones por las cuales se siguen dichas metas, así como las relaciones con el compromiso y falta de compromiso cognitivo, el compromiso y falta de compromiso emocional, el autosabotaje en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes preuniversitarios.

La muestra estuvo compuesta por 251 estudiantes de dos centros preuniversitarios de Lima Metropolitana. Se realizaron análisis de regresiones lineales, por lo cual se plantearon 5 modelos para poder encontrar las predicciones entre las variables y, así, comprobar las hipótesis planteadas.

Los resultados indicaron que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y el complejo de metas de aproximación al desempeño autónomas predicen positiva y significativamente el compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y, sólo la segunda, logró predecir positiva y significativamente el rendimiento académico del estudiante. Por otro lado, como se esperaba, las metas de logro influenciadas por razones controladas, lograron predecir la falta de compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el autosabotaje académico

Así, se encontró que las mayores predictoras de los aspectos favorables para el proceso de aprendizaje de los estudiantes fue el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas. Para futuras investigaciones, se sugiere tomar en cuenta la percepción de los tutores o profesores, ya que permitirá obtener un panorama más completo de la situación y, sobre todo, del apoyo a la autonomía que reciben los estudiantes.

Palabras clave: Motivación, metas de logro, razones autónomas, razones controladas, compromiso

Abstract

The present study, based on Self-determination Theory, aim to study achievement goals and the reasons why those goals are followed, as well as their relationships with engagement and lack of cognitive engagement, engagement and lack of emotional engagement, self-handicapping in the learning process and academic performance of students in an academy for university admission.

The sample consisted of 251 students from two academies for university admission of Lima. Linear regression analyzes were carried out, so five models were proposed to be able to find the predictions among the variables and verify the hypotheses.

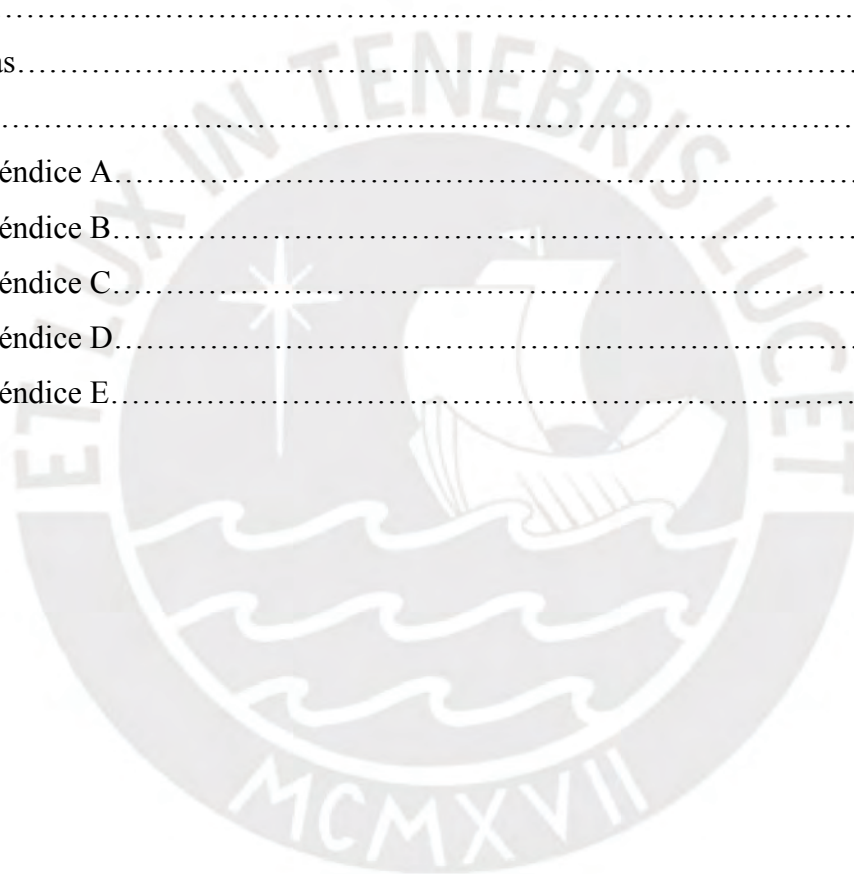
The results indicated that autonomous mastery goal complex and autonomous performance goal complex predict positive and significantly cognitive and emotional engagement and, only the second, predict positive and significantly academic performance of the student. In addition, as expected, achievement goals influenced by controlled reasons predict the lack of cognitive and emotional engagement and self-handicapping.

Therefore, it was found that the main predictors of the favorable aspects for the students' learning process were autonomous mastery goal complex. For future research it is recommended to take into account the perception of the tutors or teachers, in order to obtain more information about the situation and the autonomy support that they give to their students.

Key words: Motivation, achievement goal, autonomous reasons, controlled reasons, engagement

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Método.....	13
Participantes.....	13
Medición.....	14
Procedimiento.....	18
Análisis de datos.....	18
Resultados.....	21
Discusión.....	33
Referencias.....	41
Apéndices.....	49
Apéndice A.....	50
Apéndice B.....	51
Apéndice C.....	53
Apéndice D.....	57
Apéndice E.....	58



Introducción

Las personas pueden ser reconocidas como agentes que se esfuerzan por aprender, dominar nuevas habilidades y aplicar nuevos talentos de manera responsable (Deci & Ryan, 2000a; Reeve, 2014). Sin embargo, se reconoce que para aprender no es necesario contar solo con componentes cognitivos adecuados (capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas), sino que, también es preciso poseer componentes motivacionales (intención, razones y disposición) para poner en práctica los mecanismos cognitivos orientados a los objetivos o metas planteadas (Ospina, 2006). Por lo tanto, la motivación es un factor fundamental que explica la conducta de una persona, generando a la vez un impacto e influencia en el aprendizaje (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004).

Gran parte de las teorías contemporáneas de la motivación asumen que las personas inician y persisten en comportamientos en la medida que creen que obtendrán determinados resultados deseados o metas (Deci & Ryan, 2000a). Una de las principales y más completa macro-teoría que estudia la motivación, el desarrollo y el bienestar psicológico, es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) [*Self-Determination Theory; SDT*] (Deci & Ryan, 2000b, 2008a; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Esta macroteoría estudia el grado en que la conducta humana es volitiva o autodeterminada y está acompañada por la experiencia de libertad psicológica y autonomía (Deci & Ryan 2008b; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009).

Según la Teoría de la Autodeterminación, para asegurar el desarrollo, funcionamiento eficaz y bienestar psicológico de las personas es importante satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000a, 2008a, 2011; Deci & Vansteenkiste, 2004; Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010; Reeve, 2012). Éstas tres necesidades psicológicas básicas permiten a las personas regular su interacción con el entorno, impulsándolas a experimentar diversas situaciones y contextos que promueven su aprendizaje y crecimiento, evadiendo aquellos que los perjudican (Deci & Ryan, 2011; Deci & Vansteenkiste, 2004).

Asimismo, como parte de la TAD, se introdujo una mini-teoría, denominada la teoría de la integración orgánica (TIO) que permite comprender la relación entre la forma de actuar de la persona y el ambiente que le permite satisfacer o frustrar las necesidades psicológicas básicas. Según las conductas sean menos autónomas o no autodeterminadas hasta las consideradas autónomas o autodeterminadas (Deci & Ryan, 2000a; Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2010). A partir de ello, se propone un continuo que contempla el grado de

autodeterminación del comportamiento, la motivación y el tipo de regulación (Deci & Ryan, 2000a; Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2009):

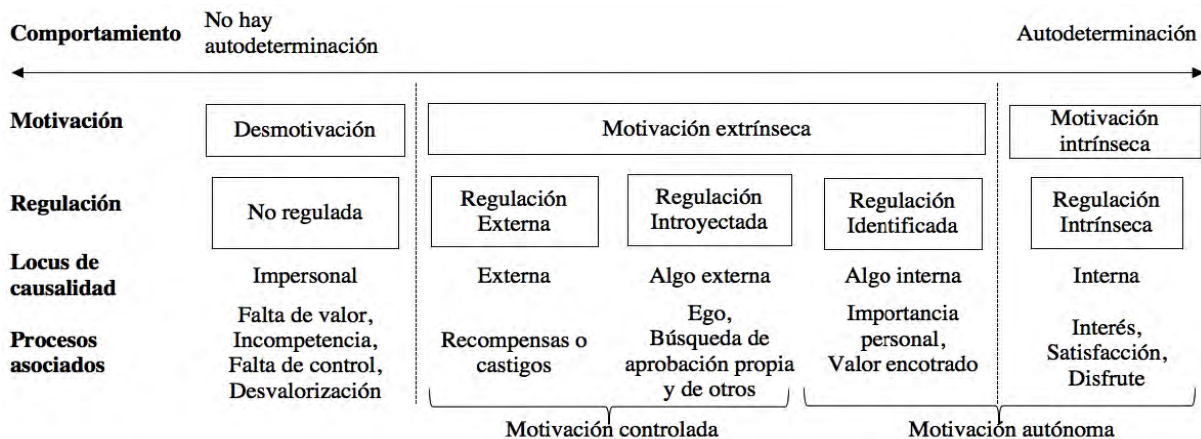


Figura 1. Continuo de la autodeterminación (adaptado de Ryan & Deci, 2000, 2002; Vansteenkiste et al., 2010).

Según Deci y Ryan (2000a, 2000b), en la primera parte del continuo encontramos la desmotivación, caracterizada por la poca intención de una persona para actuar, la falta de control y sentirse poco competente para realizar una actividad debido al poco valor que le otorga. Por ejemplo, cuando un estudiante abandona su carrera porque no comprende el sentido ni la importancia para su desarrollo.

Dentro de la motivación extrínseca, que hace referencia a los comportamientos desarrollados para obtener resultados independientes a la acción (Deci & Ryan, 2000a; 2000b), se observan tres tipos de regulación. Primero, la forma menos autodeterminada, la regulación externa que se caracteriza por los comportamientos realizados para satisfacer una demanda externa, ya sea para obtener una recompensa o evitar un castigo (Deci & Ryan, 2000a; Ryan & Deci, 2002; Reeve, 2012). Segundo, la regulación introyectada implica que las personas están motivadas para demostrar capacidad, evitar el fracaso y mantener sentimientos de valor, pero estas se expresan como sentimientos de orgullo, culpa o vergüenza (Vansteenkiste et al., 2009; Reeve, 2012). Tercero, la regulación identificada es considerada una forma más autodeterminada, ya que se reconoce el valor de la conducta para sí mismo (Deci & Ryan, 2000a; Reeve, 2010).

En el caso de la motivación intrínseca, comprendida como una fuerza que impulsa a realizar acciones por voluntad propia, la conforma el tipo de regulación intrínseca, originada cuando las actividades se realizan por ser interesantes y satisfactorias en sí mismas, además el comportamiento es autónomo o autodeterminado (Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste et al., 2010).

La idea central de la Teoría de la Autodeterminación es distinguir el tipo o la calidad de la motivación de una persona, puesto que se considera más importante que la cantidad o intensidad (Deci & Ryan, 2008a). Por tal motivo, dentro de los extremos del continuo de la autodeterminación, se agrupan los tipos de regulación en: la motivación autónoma y la motivación controlada (Deci & Ryan, 2008b; Vansteenkiste et al., 2009). En el siguiente apartado, se detallarán estos tipos de motivación.

Dos tipos de motivación según el tipo de razones que orientan la conducta

En primer lugar, la motivación autónoma supone que los comportamientos tienen un locus interno percibido de causalidad, debido a que las actividades se realizan por interés o importancia personal (Black & Deci, 2000). Este tipo de motivación incluye la regulación identificada y la intrínseca (Deci & Ryan, 2008b; Vansteenkiste et al., 2009). En el área educativa, un estudiante con motivación autónoma toma parte del proceso de aprendizaje y se involucra en actividades por voluntad, siendo quien él gobierna e inicia la acción experimentando un mayor bienestar psicológico (Reeve, 2010; Jang, 2008; Vansteenkiste et al., 2009), mayor persistencia (Hardre & Reeve, 2003) y mejor rendimiento académico (Vansteenkiste et al., 2009).

En segundo lugar, la motivación controlada implica la regulación del comportamiento en función de las experiencias de presión y coerción para pensar, sentir o desenvolverse de acuerdo a demandas externas (Black & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2010); por lo tanto, supone un locus externo percibido de causalidad. Este tipo de motivación incluye la regulación externa y la introyectada (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008b; Vansteenkiste et al., 2009). Existen estudios en el ámbito educativo que evidencian una amplia variedad de resultados negativos en el aprendizaje al involucrarse con este tipo de motivación, por ejemplo, el uso de estrategias desadaptativas, ansiedad ante las evaluaciones y proceso cognitivo superficial (Vansteenkiste et al., 2005).

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación, la motivación es conocida como un estado interno que puede activar, dirigir y mantener el comportamiento para alcanzar resultados deseados (Bipp, Steinmayr & Spintath, 2012). Una teoría que considera la motivación como un aspecto fundamental para predecir los logros de los estudiantes es la Teoría de Metas de Logro (Butnaru, Iacob & Ruxandra, 2011), la cual se describirá en los siguientes párrafos.

Teoría de las Metas de Logro

Las metas de logro se comprenden como focos sociocognitivos que dirigen las respuestas de las personas en situaciones de éxito relevantes para su competencia (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008); por ejemplo, aprobar el examen de ingreso a una universidad. Dentro de la literatura, estas han recibido gran atención debido a la utilidad que muestran en los procesos y resultados académicos (Elliot, 2005). Los alumnos pueden llegar a brindar importancia en ciertas actividades para alcanzar diversos objetivos o teniendo diferentes metas de logro, originando así efectos en el compromiso, el aprendizaje y el rendimiento académico (Elliot, 2005; Pintrich, Conley & Kempler, 2003).

El trabajo inicial de esta teoría se basó en un marco dicotómico donde se distinguen dos tipos de metas: al dominio y al rendimiento (Elliot & Murayama, 2008; Senko & Tropiano, 2016). El primer tipo, las *metas de dominio* se vinculan con el deseo de aprender, comprender y mejorar las habilidades de uno mismo, es decir se caracteriza por la búsqueda de superación de retos y de mejora personal. El segundo tipo, las *metas de rendimiento* se relacionan con la necesidad de mostrarse competente, básicamente para superar a otros (Niemi-viria, Samela-Alo & Tuominen-Soini, 2012).

Posteriormente, con el fin de generar una mayor diferenciación de los procesos motivacionales para alcanzar determinado logro, se propuso un modelo 2x2 donde los tipos de metas de logro poseen una dimensión de aproximación y de evitación (Elliot, 2005; Matos & Lens, 2006).

Luego, se planteó un marco más amplio que consistía en cuatro tipos de metas de logro (Matos & Lens, 2006; Van Yperen, 2006; Heintz, Johnson & Miller, 2008): cuando se siguen las metas de aproximación al dominio las personas se centran en desarrollar las propias habilidades, entender el material o dominar una tarea y avanzar en el aprendizaje propio (Salmerón, Gutiérrez, Salmerón & Rodríguez, 2001; Elliot & Murayama, 2008); en cambio, cuando se siguen las metas de aproximación al rendimiento, se busca obtener resultados mejores que los otros (Elliot & Murayama, 2008). Por otro lado, encontramos que las personas que siguen las metas de evitación al dominio están enfocadas en evitar el no comprender un material, no aprender o evitar dejar una tarea incompleta (Elliot, 2005; Elliot & Murayama, 2008). Por el contrario, en las metas evitación al rendimiento se procura evadir obtener resultados peores que los otros (Harackiewicz et al., 2000; Barker, McInerney & Dowson, 2002).

Sin embargo, recientemente, se ha mostrado un gran interés por estudiar las razones derivadas de la Teoría de la Autodeterminación relacionándolas con las metas de logro (Vansteenkiste et al., 2014), lo cual se presentará a continuación.

Metas de logro y razones autónomas y controladas

En los últimos años, la Teoría de las metas de logro y la Teoría de la Autodeterminación se han convertido en marcos teóricos muy populares para estudiar la dinámica motivacional de las personas (Vansteenkiste et al., 2014).

Se sabe que las metas de logro indican la dirección de los esfuerzos de los individuos para alcanzar sus objetivos. Por el lado de la TAD, se considera que posee una larga tradición para examinar los tipos de razones que llevan a la persona a participar en una actividad. Ambas estudiadas por separado. Sin embargo, Vansteenkiste et al. (2014) recalcan que las metas de logro son explicadas a partir de los tipos de razones que llevan a las personas a cumplirlas. Por ejemplo: un estudiante puede enfocarse en mejorar las notas de sus cursos (meta de logro) para demostrar que es una persona capaz o, quizás, para evitar los castigos de sus padres (razones). En una investigación realizada por dichos autores, se discuten propuestas sobre posibles efectos de estudiar ambas teorías de manera simultánea, a pesar de los pocos estudios realizados hasta la fecha. Esto debido a que, usualmente, la información de las investigaciones existentes está centrada en cómo se origina la motivación en entornos de logro.

Aunque se ha originado un debate entre distintos investigadores acerca de dicha propuesta. Elliot (2005) señala que es óptimo mantener a ambas construidas conceptualmente por separado, pero se puede explorar sus implicaciones en diferentes combinaciones. Esto debido a que una meta siempre está respaldada por una razón.

Caso contrario, Sommet y Elliot (2016) decidieron integrar las razones de una conducta, según su calidad: autónomas y controladas; y los tipos de metas de logro: por aproximación al dominio y por aproximación al rendimiento. Los autores recalcan que dicho planteamiento es la mejor manera de explicar el desarrollo de una tarea o actividad, pero de manera completa. El resultado de ello (meta más razón), permite obtener cuatro nuevos constructos, denominados los complejos de metas de logro, presentándose dependiendo de la situación en la que se encuentre una persona y al tipo de soporte brindado.

En primer lugar, Sommet y Elliot (2016), mencionan que cuando se siguen el **1) complejo de metas de aproximación al dominio autónomas** (*autonomous mastery goals complexes*) el esfuerzo se centra en hacer bien una tarea porque es considerado importante y tiene un gran valor. En segundo lugar, se siguen el **2) complejo de metas de aproximación al**

dominio controladas (*controlled mastery goals complexes*) cuando la persona se esfuerza por desarrollar bien una actividad para evitar situaciones negativas o recibir recompensas por parte de otros. En tercer lugar, cuando una persona sigue el **3) complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas** (*autonomous performance goals complexes*) manifiestan el esfuerzo por superar a otros porque es importante y de gran valor para sí mismo. En cuarto lugar, cuando una persona sigue el **4) complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas** (*controlled performance goals complexes*) se busca superar a otros para así evitar situaciones negativas o recibir recompensas por parte de los demás.

Como era de esperarse, sólo se cuenta con la evidencia de la investigación realizada por Sommet y Elliot (2016), debido a que son promotores de esta nueva propuesta. Entre los resultados se encontraron que, cuando se siguen el complejo de metas de aproximación al dominio y estas poseen razones autónomas se generan resultados de aprendizajes beneficiosos y autorregulados en los estudiantes. Igualmente, se halló que el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas son un predictor positivo del aprendizaje superficial y la persistencia en el estudio.

No obstante, en otros estudios se ha encontrado evidencia sobre los beneficios que pueden originar el complejo de metas de aproximación al dominio sobre otras metas en el contexto educativo. Como es el caso de Kaplan y Maehr (2007), quienes indicaron que tanto las metas de dominio y las razones autónomas se describen como maneras óptimas de la motivación. Además, existe probabilidad de que dicha integración sea beneficiosa para los resultados relevantes en el rendimiento académico. Del mismo modo, reconocen que las razones autónomas mejoran la persistencia y el logro de las metas de dominio a través de las evaluaciones.

También, existe evidencia empírica sobre las relaciones entre el complejo de metas de aproximación al dominio, el aprendizaje autorregulado (por ejemplo, el compromiso) y las emociones positivas, sin embargo, no resulta significativo cuando este tipo de metas se controlan (Gillet, Lafrenière, Huyghebaert & Fouquereau, 2015). Lo mismo ocurre con el complejo de metas de aproximación al rendimiento, puesto que, si bien se relacionan positivamente con las emociones positivas en el ámbito educativo, esto no es significativo cuando se presentan razones controladas (Gillet, Lafrenière, Vallerand, Huart & Fouquereau, 2014). Por otro lado, para Moller y Elliot (2006) el complejo de metas de aproximación al rendimiento son los mayores predictores y consistentes de la obtención de notas en un examen. Pero, Finney, Pieper y Barron (2004) hallaron una relación positiva entre las metas de aproximación al dominio y el rendimiento académico.

Aspectos de aprendizaje relacionados con las metas y razones

Como se puede notar, la motivación y las metas cumplen una función muy importante al momento de explicar los resultados del aprendizaje, ya que puede surgir de muchas fuentes tanto propias de la persona como influenciadas por el entorno (Reeve, Jang, Hardre & Omura, 2002; Reeve, 2012). Una de esas fuentes es el compromiso hacia el aprendizaje por parte del estudiante, el cual refiere a la intensidad del comportamiento y la calidad de la participación activa que se emplea durante una tarea, generando así el éxito académico (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004; Reeve & Lee, 2014). Asimismo, este se reconoce como un metaconstructo (Reeve, 2012), debido a que presenta cuatro dimensiones distintas, pero altamente intercorrelacionadas (Fredricks, Blumenfels & Paris, 2004; Trowler, 2010; Reeve, 2012).

En primer lugar, el *compromiso conductual* se comprende como el nivel de participación del estudiante en la actividad de aprendizaje en términos de atención, esfuerzo, persistencia y contribución a la discusión de clase (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008; Reeve, 2012). En segundo lugar, en los últimos años, se ha insertado el *compromiso agente* dentro de los aspectos de participación de los estudiantes. Reeve y Tseng (2011) lo definen como aquellas conductas intencionales y proactivas que el estudiante realiza durante el flujo de la instrucción para personalizar, optimizar y enriquecer el ambiente dónde aprende, según sus necesidades, intereses y prioridades.

En tercer lugar, el *compromiso emocional* supone la presencia de emociones positivas durante el desarrollo de una tarea, evidenciado en el interés o entusiasmo que manifiesta el estudiante en el proceso (Reeve, 2012). Sin embargo, existen estudiantes con falta de compromiso hacia el aprendizaje, puesto que adoptan actitudes pasivas, apáticas o despreocupadas por alguna actividad académica, generando resultados no favorables (Reeve et al., 2004). Jang, Joo Kim y Reeve (2016) resaltan que la *falta de compromiso emocional* se origina cuando el estudiante experimenta emociones negativas durante su proceso de aprendizaje (por ejemplo, la ansiedad y el aburrimiento). Skinner et al. (2008) mencionan que las emociones positivas son un posible conductor para que los estudiantes demuestren mayor esfuerzo durante las actividades de aprendizaje, ya que cuando les resultan interesantes, divertidas y agradables se origina una mayor atención y persisten.

En cuarto lugar, el *compromiso cognitivo* es considerado una función de la autorregulación del aprendizaje y del tipo de estrategias que un estudiante pone en práctica en el transcurso de una actividad (Reeve, 2012). De igual modo, es comprendido como un proceso psicológico que involucra la inversión y el esfuerzo que los estudiantes dedican en el proceso de aprendizaje (Rotgans & Schmidt, 2011; Reeve, 2012; Smiley & Anderson, 2015). En lado

opuesto a ello, la *falta de compromiso cognitivo* se origina cuando los estudiantes desarrollan estrategias desorganizadas, superficiales y constante memorización, más aún si durante el proceso de aprendizaje la motivación se ve influenciada por razones controladas (Jang et al., 2016).

Diferentes autores mencionan que los alumnos con compromiso cognitivo hacen uso de estrategias sofisticadas de aprendizaje y se autorregulan activamente (Fredricks, et al., 2004; Ravindran, Greene & Debacker, 2005; Reeve & Tseng, 2011), dando lugar a diferentes niveles de logro (Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004). En nuestro contexto, existe muy poca evidencia empírica sobre el compromiso hacia el aprendizaje. No obstante, uno de los estudios más resaltantes es el realizado por Pérez-León (2016), con una muestra de estudiantes del cuarto grado de secundaria. Los resultados indicaron que la motivación autónoma predice positivamente los cuatro tipos de compromiso académico (conductual, emocional, agente y cognitivo).

Otro aspecto vinculado con las metas de logro y las razones de la conducta del estudiante en su proceso de aprendizaje es el tipo de estrategias maladaptativas que pone en práctica. Una de dichas estrategias es la de autosabotaje académico (*self-handicapping*), comprendida como la limitación de esfuerzos de varias maneras generando una excusa ante el resultado de un pobre desempeño (Martin, Marsh, Williamson & Debus, 2003; Kearns, Forbes, Gardiner & Marshall, 2008). Los estudiantes que la ponen en práctica llegan a profundizar menos en las tareas y disminuyen su nivel de persistencia en ellas (Turner et al., 2002). Kearns et al. (2008) indican que está relacionado positivamente con un pobre esfuerzo y bajo rendimiento académico; así como, con la procrastinación, altos niveles de depresión y ansiedad. Según la literatura, el autosabotaje académico genera efectos negativos en los procesos y resultados educativos, como la motivación, los logros, el aprendizaje profundo y la autorregulación en los estudiantes (Cocorada, 2011; Schwinger et al., 2014).

Finalmente, se consideró importante tomar en cuenta la variable de rendimiento académico, el cual es considerado indispensable en lo que refiere al tema de calidad educativa. Debido a que se trata de un indicador que brinda información relevante sobre la realidad de la misma, permitiendo establecer una relación entre lo que se enseña y lo que se logra (Garbanzo, 2007). De esta manera, es considerada una de las variables más ampliamente analizadas en la actualidad para hacer medición del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite identificar el progreso de los estudiantes (Jiménez & Cruz, 2011).

En nuestro país existe escasa literatura científica acerca de los aspectos mencionados en una misma investigación. No obstante, se ha encontrado información relevante de manera

individual entre las variables. En un estudio con una muestra de estudiantes de secundaria de Lima se halló que las metas de aproximación al dominio se relacionan positivamente con el uso de estrategias y el rendimiento académico (Matos & Lens, 2006). Sin embargo, en un estudio realizado con estudiantes universitarios, no se encontró una relación significativa (Tapia, 2017). Por el lado de las metas de aproximación al rendimiento, no se presentó una relación positiva con estrategias de aprendizaje profundas ni con el rendimiento académico (Tapia, 2017; Navarro, 2018).

Por su parte, Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens (2005b), en un estudio con alumnos de un programa de inglés en China, hallaron que la motivación autónoma tiene una relación significativa con el éxito académico, actitudes adaptativas hacia el aprendizaje (como el interés y bienestar psicológico); mientras que se encontró una relación positiva entre la motivación controlada con la deserción, malestar psicológico y actitudes mal adaptativas (como la ansiedad). En el caso de Salmerón et al. (2011), a partir de un estudio de alumnos universitarios, obtuvieron que las metas de aproximación (dominio y rendimiento) se relacionan positivamente con las estrategias de autorregulación y rendimiento académico. Por su parte, Wolters (2004) encontró que estudiantes de secundaria de Irán expresan mayor tendencia a adoptar metas de dominio, ya que hacen uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual indica mayor compromiso cognitivo.

Actualmente, una de las metas prioritarias al culminar la etapa secundaria es el ingreso a la universidad. En nuestro país, dentro de las alternativas de preparación para dar un examen de admisión encontramos a los centros preuniversitarios (Cassaretto, 2009). Pero, a pesar de reconocerse algunas ventajas de ayuda al joven estudiante, también se afirma que no genera una preparación integral, ya que la forma en la que se realizan los procesos de evaluación del potencial académico no permite tomar en cuenta las diferentes habilidades y competencias que puedan poseer (Hurtado, 2006). Es así que, los estudiantes preuniversitarios se pueden ver expuestos ante una serie de exigencias, ya sea por la competitividad con sus compañeros, exceso de tareas y evaluaciones y el tiempo limitado para realizarlos, entre otros factores (Chávez, Ortega & Palacios, 2016; Zárate, 2018). También, la decisión de seguir una carrera profesional muchas veces va acompañada de presiones internas y externas, por ejemplo las expectativas familiares (Niño de Guzmán et al., 2000), por lo cual optan por el ingreso directo sin otorgarse un tiempo necesario para reflexionar sobre sus posibilidades.

Para Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2008) resulta importante que los estudiantes de hoy en día busquen ser autónomos, autorregulados en sus acciones para aprender, lo cual implica que sean conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que

ponen en juego, de sus dificultades en el proceso de aprendizaje y el modo cómo las superan. Principalmente, si están en un proceso de preparación para estudiar una carrera universitaria.

Del mismo modo, Schunk, Meece y Pintrich (2014) mencionan que cuando los estudiantes demuestran mayor compromiso se generan procesamientos más ricos y elaborados, así como el empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas. Por su lado, Barron y Harachiewicz (2000) señalan que cuando un estudiante logra fijar sus propias metas indica que se encuentra activamente involucrado con el material o trabajo presentado, demostrando así una mayor comprensión y dominio. Sin embargo, esto no sucedería con los estudiantes preuniversitarios, ya que adquieren una rutina de estudio que origina un aprendizaje muy rígido, difícilmente utilizable y eficaz para otros materiales de estudio y criterios de evaluación (Monereo et al., 2008).

Por tal motivo, a partir de la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de las Metas de Logro se pretenden explicar las razones y metas que rigen el comportamiento del estudiante hacia sus estudios preuniversitarios y si ello afecta o influye en los resultados de aprendizaje o desempeño. Así, la presente investigación tiene como objetivo general estudiar la relación entre las metas de logro, las razones por las cuales se siguen dichas metas, el compromiso y falta de compromiso cognitivo, el compromiso y falta de compromiso emocional, el autobotaje académico en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de dos centros preuniversitarios de Lima.

Es así que, a partir de ello se buscó validar las siguientes hipótesis las cuales se representan en la Tabla 1:

1. El complejo de metas de aproximación al dominio autónomas predicen positivamente el compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el rendimiento académico del estudiante preuniversitario; y, predicen negativamente la falta de compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario.
2. El complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predicen positivamente el compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el rendimiento académico del estudiante preuniversitario; y, predicen negativamente la falta de compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario.
3. El complejo de metas de aproximación al dominio controladas predicen positivamente la falta de compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario; y, predicen negativamente el compromiso hacia

el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el rendimiento académico del estudiante preuniversitario.

4. El complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas predicen positivamente la falta de compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario; y, predicen negativamente el compromiso hacia el aprendizaje (cognitivo y emocional) y el rendimiento académico del estudiante preuniversitario.

Adicionalmente, otro de los objetivos de la investigación es adaptar y estudiar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en la recolección de información en esta muestra de estudiantes.

Se considera relevante investigar sobre dichas variables debido a que permitirá identificar los elementos del proceso educativo que pueden tomarse en cuenta para modificar o fomentar una motivación hacia la tarea y el aprendizaje en los estudiantes. Además, es una excelente oportunidad para validar los nuevos constructos en nuestro contexto, es decir el complejo de metas de dominio autónomas, el complejo de metas de rendimiento autónomas, el complejo de metas de dominio controladas y el complejo de metas de rendimiento controladas. Asimismo, en nuestro país existe escasa evidencia empírica sobre las variables de compromiso y falta de compromiso cognitivo, compromiso y falta de compromiso emocional y el autosabotaje académico, así como el cruce de todas las variables propuestas. Cabe recalcar que son escasos los estudios que se centran en la población preuniversitaria, más bien se conoce mucho sobre diversas condiciones en adolescentes escolares y universitarios, pero existe un gran vacío con respecto a este grupo humano que está en preparación para ingresar a la universidad.

Tabla 1
Relaciones esperadas entre las variables de estudio

	Compromiso cognitivo	Falta de compromiso cognitivo	Compromiso emocional	Falta de compromiso emocional	Rendimient o académico	Autosabotaj e académico
Complejos de metas de logro						
Aproximación al dominio autónomas	+	-	+	-	+	-
Aproximación al dominio controladas	-	+	-	+	-	+
Aproximación al rendimiento autónomas	+	-	+	-	+	-
Aproximación al rendimiento controladas	-	+	-	+	-	+



Método

Participantes

La muestra de la presente investigación fue de 264 estudiantes que provienen de dos centros preuniversitarios en Lima Metropolitana. Uno de los centros forma parte de una universidad privada, en donde se facilita el acceso directo o se prepara para el examen de admisión; mientras que el otro, pertenece a un colegio privado particular pre universitario y su objetivo es preparar a los estudiantes para el examen de admisión de alguna universidad de Lima. Cabe señalar que se eliminaron 8 cuestionarios que tenían respuestas faltantes en al menos 10% de los ítems, así como hubo 5 alumnos que no aceptaron participar, por lo que la muestra final estuvo compuesta por 251 estudiantes preuniversitarios.

Del total de los estudiantes, 140 (55%) fueron hombres y 111 (44%) mujeres. La edad promedio de los participantes fue 17.3 años ($DE=1.34$) y se encontraron en un rango de 16 y 24 años de edad (68% entre los 16¹ y 17 años, 24% entre los 18 y 19 años, 6% entre los 20 y 21 años, y 2% entre los 22 y 24 años). Si bien durante el proceso de aplicación del estudio se consultó otros datos sociodemográficos, estos no fueron tomados en cuenta para el análisis debido a que los resultados no generaron diferencias significativas con las variables de estudio. Sin embargo, se presenta un resumen de los datos obtenidos en el Apéndice C.

Para la selección de los participantes se tomó como condición que sean alumnos preuniversitarios. Por tal motivo, el proceso de selección fue por disponibilidad de acceso a la muestra dado que se incluyeron a todos los que estuvieron presentes el día de la aplicación.

En relación con los aspectos éticos, se solicitó un permiso formal con las autoridades de los centros preuniversitarios para llevar a cabo el estudio a través de una carta donde se presentó el objetivo de la investigación. Asimismo, se solicitó el consentimiento de los padres o apoderados de aquellos alumnos que eran menores de edad, a través de un documento explicando el propósito del estudio y la participación voluntaria, previo al inicio del proceso. Después de obtener la autorización por parte de los padres o apoderados, los alumnos participaron voluntariamente del estudio, previa firma de un consentimiento informado (ver Apéndice A). En dicho documento se indicó el propósito del estudio de manera global, indicando la finalidad de la investigación. También, se indicó que la participación era voluntaria, anónima y la recolección de datos sería con fines académicos. Al mismo tiempo, se

¹ 70 de los participantes tenían 16 años.

informó que las respuestas y resultados obtenidos se manejarían de manera general referidos al grupo de estudiantes y no de modo individual.

Medición

Con el objetivo de medir las variables de este estudio, se utilizaron instrumentos de autorreporte, las cuales contienen afirmaciones que los estudiantes valoraron en base a la experiencia en el centro preuniversitario. Además, se recogió información descriptiva de los participantes a través de una ficha de datos sociodemográficos, la cual permitió conocer las características principales de los estudiantes.

Ficha de datos sociodemográficos. Por medio de un cuestionario creado para fines de esta investigación, se recolectó la siguiente información de cada estudiante: sexo, edad, distrito de residencia, tipo de colegio de procedencia, tiempo en la academia, promedio ponderado de la última evaluación general o simulacro, grado de instrucción de los padres, carrera a la que postulan, la razón por la que eligen la carrera y qué tan seguro(a) están de su opción de carrera (ver Apéndice B).

Escala de complejos de metas de logro autónomas y controladas (*Autonomous and controlled mastery and performance goal complexes*). Para indagar sobre la motivación y metas de logro que posee un estudiante se utilizó la escala de complejos de metas de logro autónomas y controladas desarrollada por Sommet y Elliot (2016). El instrumento está conformado por cuatro variables denominadas metas de logro complejas.

En primer lugar, cuando se siguen el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas, el estudiante le da importancia a una tarea debido a que la considera de gran valor; por ejemplo: “Mi meta es aprender lo más que se pueda porque considero que es una meta muy estimulante y desafiante”. En segundo lugar, cuando se siguen el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas, el estudiante considera importante y de gran valor esforzarse para superar a los demás; por ejemplo: “Mi meta es tener un buen desempeño en comparación a otros/as estudiantes porque considero que es una meta personalmente valiosa”. En tercer lugar, cuando siguen el complejo de metas de aproximación al dominio controladas, el estudiante se esfuerza en desarrollar una tarea para evitar castigos o recibir recompensas; por ejemplo, “Mi meta es aprender lo más que se pueda porque tengo que cumplir con las exigencias de otros tales como padres, amigos y profesores”. Por último, cuando siguen el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas, el estudiante está en búsqueda de superar a otros para evitar castigos o conseguir recompensas; por ejemplo, “Mi meta es tener un mejor desempeño que los/as otros/as estudiantes porque sólo si logro esta meta, otras personas me recompensarán”.

Esta escala de autorreporte conformada por 24 ítems de razones para seguir las metas de logro y la persona debió valorar cada una en función a la importancia que le otorga a estas usando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Nada verdadero para mí” y 7 a “Totalmente verdadero para mí”.

En el estudio realizado por Sommet y Elliot (2016), con una muestra de 751 estudiantes de diversas carreras de una universidad estadounidense, los ítems de las metas de logro complejas obtuvieron cargas factoriales mayores a .40 en cada componente correspondiente. Para medir la confiabilidad se utilizó el método de consistencia interna, obteniendo (1) las metas de aproximación al dominio autónomas un coeficiente alfa de Cronbach .88, (2) las metas de aproximación al dominio controladas un coeficiente de alfa de Cronbach .87, (3) las metas de aproximación al rendimiento autónomas un coeficiente de alfa de Cronbach .88 y (4) las metas de aproximación al rendimiento controladas un coeficiente de alfa de Cronbach .90, lo cual demuestra buenas evidencias de confiabilidad (Aiken, 2002).

La escala originalmente se encontró en el idioma inglés, por lo cual fue adaptada para fines de este estudio. Para la adaptación lingüística de los ítems, se contactó a 7 jueces expertos y con buen conocimiento del idioma para que brindaran sus sugerencias y comentarios (ver en la sección de Procedimiento).

Escala de Compromiso cognitivo (*Learning Strategies*). Esta escala fue desarrollada por Wolters (2014) y mide el uso de estrategias cognitivas complejas y autorregulación cognitiva. Presenta 4 ítems, las cuales refieren la forma de involucrarse del alumno en sus cursos como, por ejemplo: “Cuando estudio en este curso, trato de explicar los conceptos clave en mis propias palabras”. El participante señala en qué medida se acerca a cada una de dichas razones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

Reeve y Tseng (2011) realizaron una investigación en base a dicho cuestionario, en donde, además, se combinaron ítems dos escalas: estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales arrojaron valores de confiabilidad altos con un alfa de Cronbach de .82 y .78, respectivamente. El estudio de Reeve y Tseng (2011) tuvo como muestra estudiantes de secundaria de Taiwán y se logró una alta confiabilidad, puesto que el alfa de Cronbach fue de .88). Para esta investigación, se utilizó la versión de la Escala empleada por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2018), la cual fue traducida y adaptada para su aplicación con 336 estudiantes de una universidad privada de Lima. En esta investigación se aplicó el instrumento en dos tiempos, específicamente al inicio y al final del semestre académico, comprobándose la consistencia interna del mismo con un coeficiente alfa de Cronbach de .81 y .82 en ambos.

Escala sobre la Falta de Compromiso cognitivo (*Study Disorganization measure*). Se utilizó una escala que mide la desorganización académica (Elliot et al., 1999). Esta escala presenta 5 ítems, con enunciados que consultan la forma de involucrarse del estudiante con sus cursos, por ejemplo: “Con frecuencia me encuentro que no sé qué estudiar ni por dónde empezar”. El participante señala en qué medida se acerca a cada una de dichas razones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

El instrumento fue validado en un estudio longitudinal con 366 estudiantes de secundaria de Corea del Sur (Jang, et al., 2016). Con respecto a las características psicométricas de la Escala, se demostró la consistencia interna al hallar un coeficiente alfa de Cronbach de .83, .89 y .88 en los tres momentos planteados a lo largo de un semestre académico. Para la presente investigación se utilizó la versión en español empleada por Matos, Reeve, Herrera y Claux (2016) en estudiantes universitarios de Lima en un estudio longitudinal. En la escala de falta de compromiso cognitivo se encontró un alfa de Cronbach de .86 en los dos tiempos planteados, respectivamente.

Escala de Compromiso emocional. Se recurrió a la subescala sobre el Compromiso emocional de Skinner, Kindermann y Furrer (*Engagement versus disaffection with learning measure* - 2009, citado en Jang et al., 2016). La escala presenta 5 ítems con enunciados que consultan la forma de involucrarse del estudiante con sus cursos, por ejemplo: “Disfruto aprender cosas nuevas en este curso”. El participante señala en qué medida se acerca a cada una de dichas razones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

El instrumento fue validado por Jang et al. (2016) en un estudio longitudinal con 366 estudiantes de secundaria de Corea del Sur. Las características psicométricas informan la consistencia interna de los tres tiempos planteados a lo largo del semestre académico al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de .89, .88 y .87 en los 3 tiempos, respectivamente. En esta investigación se utilizó la versión de Matos et al. (2018), quienes realizaron la traducción y adaptación de la escala para su aplicación con 336 estudiantes universitarios de una institución privada de Lima. Para dicha investigación, se aplicó el instrumento en dos tiempos, específicamente al inicio y al final del semestre. Los resultados comprobaron la consistencia interna al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de .86 en cada tiempo.

Escala de Falta de Compromiso emocional. Se empleó a la subescala que mide el Compromiso emocional, desarrollada por Skinner, Kindermann y Furrer (*Engagement versus disaffection with learning measure* - 2009, citado en, Jang et al., 2016). La escala presenta 5

ítems con enunciados que consultan la forma de involucrarse del estudiante con sus cursos, por ejemplo: “Cuando estoy en este curso, me siento mal”. El participante señala en qué medida se acerca a cada una de dichas razones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

A través de un estudio longitudinal, realizado por Jang et al, (2016), se validó el instrumento con 366 estudiantes de secundaria de Corea del Sur. Las características psicométricas informan la consistencia interna al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de .70, .69 y .75 en los tres tiempos planteados a lo largo del semestre académico. Para el presente estudio, se utilizó como base la versión en español empleada por Matos et al. (2016) en estudiantes universitarios de Lima en un estudio longitudinal. En la escala de falta de compromiso emocional se encontró las siguientes alfas de Cronbach en los dos tiempos, T1=.83 y T2=.84.

Escala de estrategias de autosabotaje académico (self-handicapping). Para esta investigación, se utilizó la adaptación en español de la subescala *Academic Self-handicapping Strategies*, del *Patterns of Adaptive Learning* (PALS) de Midgley et al. (2000), realizada por Matos y Vansteenkiste (2015). Este cuestionario está conformado por 6 ítems que consultan la forma de involucrarse del estudiante con sus cursos, como, por ejemplo: “A veces me involucro en muchas actividades de tal modo que, si no me va bien en el curso, puedo decir que estoy haciendo muchas cosas a la vez”. El participante señala en qué medida se acerca a cada una de dichas razones utilizando una escala Likert de 7 puntos donde 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 7 a “Totalmente de acuerdo”.

Midgley, Arunkumar y Urdan (1996), en una muestra de 112 estudiantes estadounidenses de octavo grado, la escala ha mostrado tener una alta consistencia interna de .83, mientras que Midgley y Urdan (2001) reportan un valor de .86 cuando fue aplicada a 484 estudiantes estadounidenses de séptimo grado. En nuestro contexto, Pérez-León (2016) realizó una investigación con una muestra de 1027 estudiantes de cuarto de secundaria de diferentes escuelas de Lima. En este caso, el instrumento explicó el 44.16% de la varianza total, además se obtuvo cargas factoriales de la matriz de continentes mayores a .60. Asimismo, la consistencia interna se comprobó al obtener un coeficiente alfa de Cronbach de .75.

Rendimiento académico. En el presente estudio, se solicitó el autorreporte del promedio ponderado de la última evaluación general o simulacro de examen de ingreso a la universidad. Los rangos para reportar el promedio de notas se encuentran en la ficha de datos sociodemográficos y son: 18-20, 15-17, 11-14, 6-10 y 00-05. Existen investigaciones que muestran la existencia de altas correlaciones entre el autorreporte que hacen los alumnos y las

notas obtenidas en los cursos. Es el caso de Cole, Rocconi y Gonyea (2012), encontraron una correlación de .88 entre el autorreporte que hacen los alumnos y los puntajes reales obtenidos.

Procedimiento

Para acceder a la muestra se procedió a contactar a las autoridades de los centros preuniversitarios para explicar el objetivo de la investigación y, así, obtener el permiso para llevar a cabo el proceso. Asimismo, se presentó una carta para cada centro pre universitario solicitando el permiso formal para llevar a cabo el proceso. En paralelo, se trabajó con el instrumento que se encontraba en el idioma inglés, es decir la *Escala de los Complejos de metas de logro autónomas y controladas*. Se realizaron propuestas de traducción al castellano, para luego ser sometidas a evaluación de criterio de jueces. Se contactó a psicólogos educacionales expertos en el tema y en el idioma para solicitarles la evaluación u opinión respecto a la traducción y adaptación lingüística. En algunos casos se solicitó apoyo vía correo electrónico y a otros de manera presencial. En ambos casos se entregaron los formatos de evaluación los cuales debían indicar si estaban de acuerdo o en desacuerdo, así como un breve espacio para manifestar sus sugerencias en cada ítem. Sin embargo, los jueces no estuvieron de acuerdo en algunos ítems, por lo que fue necesario realizar las modificaciones para volver a solicitar la validación de jueces. Se volvió a contactar a 4 expertos para un nuevo proceso de validación y brindaron un resultado positivo a los ajustes realizados.

Luego de contar con los instrumentos adaptados, se realizó un piloto con 5 personas que tenían, aproximadamente, la misma edad de la muestra de este estudio. El objetivo de ello fue recoger opiniones sobre los ítems y saber si lograban comprenderlos con facilidad. A partir de la información obtenida, se realizaron breves modificaciones a las indicaciones y a los ítems. Además, esto ayudó a medir el tiempo de resolución de los cuestionarios.

Para la aplicación, se contó con la participación de tres personas: la responsable de la investigación y dos estudiantes de Psicología Educacional, previamente capacitadas a partir de un protocolo de aplicación de instrumentos. Durante el proceso, cada evaluadora indicó a los estudiantes el propósito de la investigación y del proceso de aplicación.

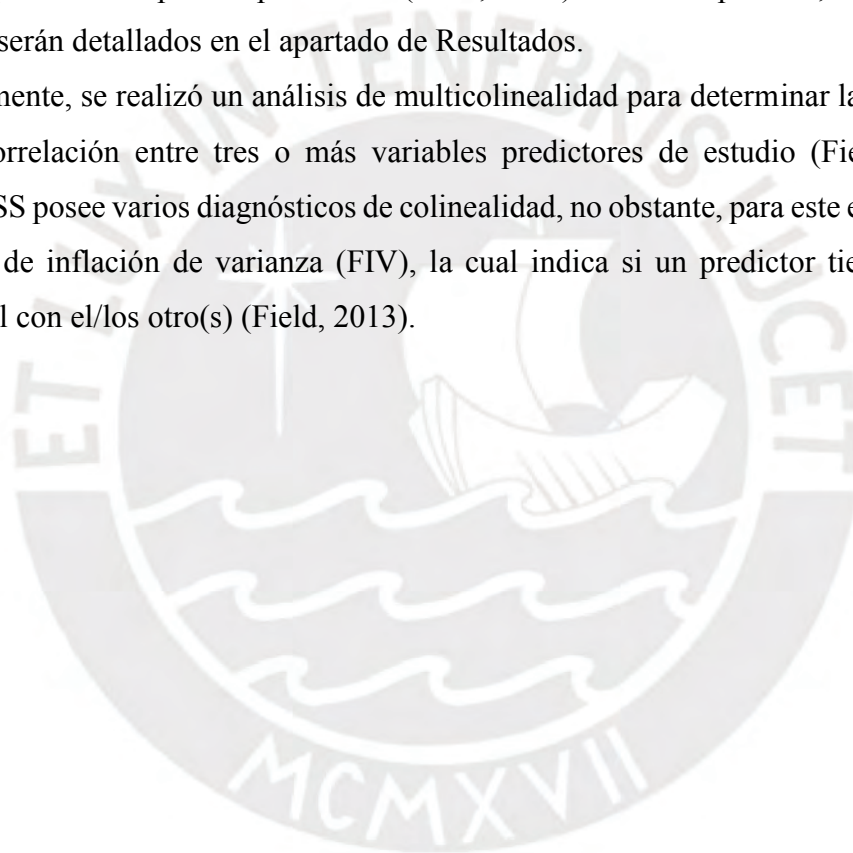
Análisis de datos

En primer lugar, se halló el Coeficiente de validez V de Aiken para validar el proceso de adaptación de la Escala de los Complejos de metas de logro autónomas y controladas (por criterio de jueces) (Escrura, 1988; citado por Ferreyra, 2017). Los hallazgos de este procedimiento se presentan en el apartado de Resultados.

En segundo lugar, para la base de datos y los análisis estadísticos se utilizó la versión 24 del *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, con la cual se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados. Para obtener la validez de los constructos se realizó un análisis factorial exploratorio con el fin de corroborar la estructura factorial de las escalas. Mientras que para estudiar la confiabilidad de los instrumentos se hizo uso del método de consistencia interna (Alfa de Cronbach).

Asimismo, se llevó a cabo el análisis descriptivo considerando las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre variables. También, se realizó un análisis de regresión lineal, el cual permitió obtener las predicciones entre las variables de entrada y las variables de salida para así comprobar las hipótesis planteadas (Field, 2013). Para este proceso, se plantearon 5 modelos que serán detallados en el apartado de Resultados.

Finalmente, se realizó un análisis de multicolinealidad para determinar la existencia de una fuerte correlación entre tres o más variables predictores de estudio (Field, 2013). El programa SPSS posee varios diagnósticos de colinealidad, no obstante, para este estudio se optó por el factor de inflación de varianza (FIV), la cual indica si un predictor tiene una fuerte relación lineal con el/los otro(s) (Field, 2013).





Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los análisis obtenidos de las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados para medir cada una de las variables de este estudio.

Análisis preliminares

Evidencias de validez de contenido: adaptación lingüística

Se realizó el proceso de adaptación para la Escala de los Complejos de metas de logro autónomas y controladas. La finalidad era validar la traducción de los ítems del idioma original (inglés) al castellano, así como su adaptación al contexto preuniversitario. En base a las valoraciones otorgadas por los jueces para cada ítem, se obtuvo el coeficiente de validez V de Aiken en donde los valores logrados van de 0 a 1, donde este último es el de mayor validez de contenido (Escurrea, 1988; citado por Ferreyra, 2017). Se requiere un coeficiente V significativo igual o mayor a .70 (Charter, 2003). El índice de acuerdo con la idoneidad de la traducción fue del 100%, con excepción de los ítems 6, 12, 17, 18, 20 y 24, ya que la idoneidad fue de 80% (ver Tabla 10 en Apéndice D).

Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para analizar la validez de los instrumentos se realizaron análisis factoriales exploratorios. Según Field (2013), es importante verificar que la medida de adecuación muestral de Kayser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50 y el test de esfericidad de Bartlett sea significativo ($p < .05$). Por tal motivo, se realizó la validez de todas las variables de este estudio mediante un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales con rotación Varimax.

En la Tabla 11, se observa que los resultados de la medida KMO de adecuación del muestreo de las variables logran valores entre .72 y .91, siendo considerados de muy buen valor, lo cual manifiesta que los factores de correlación son adecuados para continuar con el estudio (Field, 2013). También, el test de esfericidad de Bartlett de este estudio fue significativo en todas las variables, demostrando que se podía continuar con la interpretación de los resultados (Field, 2013).

Instrumento	Medida KMO de adecuación del muestreo	Prueba de esfericidad de Bartlett
Escala de complejos de metas de logro autónomas y controladas	.91	$X^2 = 4532.13$, $gl = 276$, $p < .001$
Escala de compromiso cognitivo	.73	$X^2 = 803.06$, $gl = 36$, $p < .001$
Escala de la falta de compromiso cognitivo		
Escala de compromiso emocional	.72	$X^2 = 739.156$, $gl = 45$, $p < .001$
Escala de la falta de compromiso emocional		
Escala de autosabotaje académico	.85	$X^2 = 459.28$, $gl = 15$, $p < .001$

De acuerdo a Field (2013), para determinar el número de factores a retener se debe observar el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores que obtengan autovalores mayores a 1. Asimismo, menciona que los factores en conjunto deben explicar el 50% de la varianza para ser aceptables. Por último, para considerar que las cargas factoriales de los ítems sean aceptables, las mismas deben ser iguales o mayores de .40. (Coolican, 2005). En la Tabla 4, se observa que se cumple con todo lo mencionado.

Tabla 12
Sedimentación de Cattell, varianza y cargas factoriales de acuerdo a cada instrumento

Instrumento	Sedimentación de Cattell	Varianza	Cargas factoriales
Escala del complejo de metas de logro autónomas y controladas			
<i>Complejo de metas de dominio autónomas</i>	42.48%		entre .57 y .82
<i>Complejo de metas de rendimiento autónomas</i>	15.22%		entre .50 y .80
<i>Complejo de metas de dominio controladas</i>	6.99%	69.61%	entre .64 y .82
<i>Complejo de metas de rendimiento controladas</i>	4.74%		entre .45 y .87
Escala de compromiso cognitivo	33.44%		entre .63 y .85
Escala de la falta de compromiso cognitivo	25.74%	59.17%	entre .54 y .83
Escala de compromiso emocional	35.39%		entre .71 y .79
Escala de la falta de compromiso emocional	19.42%	54.81%	entre .62 y .79
Escala de autosabotaje académico	-	52.67%	entre .52 y .81

Por otro lado, para evaluar la confiabilidad se empleó el método de consistencia interna. Los criterios para considerar si los instrumentos usados son confiables en la muestra fueron dos: primero, para que el coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna se considere aceptable, éste debió ser mayor o igual a .70 (Aiken, 2002); segundo, las correlaciones ítem total corregida debían ser mayor o igual a .30. (Field, 2013).

Los resultados obtenidos en el análisis de confiabilidad muestran valores de alfa de Cronbach entre .72 y .91, indicando que son aceptables (Aiken, 2002) (ver Tabla 5). Con respecto a las correlaciones elemento total, se encontró que los rangos de las variables de estudio son mayores a lo esperado, manifestando que también son aceptables y, por lo tanto, se demuestra que los instrumentos son confiables para continuar con el estudio.

Tabla 13

Coefficientes de Confiabilidad (alfa de Cronbach) y rango de correlaciones ítems total corregidas según las variables estudiadas

	Alfa de Cronbach	Rango de correlaciones ítem. total corregida
1. <i>Complejo de metas de aproximación al dominio autónomas</i>	.83	.57 y .82
2. <i>Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas</i>	.87	.67 y .77
3. <i>Complejo de metas de aproximación al dominio controladas</i>	.86	.51 y .67
4. <i>Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas</i>	.91	.66 y .79
5. Compromiso cognitivo	.74	.38 y .64
6. Falta de compromiso cognitivo	.82	.49 y .70
7. Compromiso emocional	.72	.37 y .60
8. Falta de compromiso emocional	.81	.48 y .68
9. Autosabotaje académico	.82	.38 y .65

A continuación, se detalla el análisis descriptivo para obtener las relaciones entre las variables de estudio.

Análisis descriptivos: medias, desviación estándar y correlaciones entre variables

Por un lado, respecto a la variable de rendimiento académico, se encontró que el 47% de estudiantes reportó tener un promedio entre 11 y 14 puntos en la última evaluación general o simulacro en el centro preuniversitario (29% entre 6 y 10 puntos, 19% entre 15 y 17, 5% entre 0 y 5 puntos, y 1% entre 18 y 20 puntos).

Por otra lado, en la Tabla 6 se muestran la media y desviación estándar de las variables de estudio. Igualmente, se realizó un análisis de correlaciones bivariadas utilizando la rho de Pearson entre los componentes de una misma escala y entre las distintas escalas empleadas, ya que se tiene como finalidad poder estudiar la relación entre dichas variables (Field, 2013). Para ello, se evaluó la magnitud de los coeficientes de correlación utilizando el criterio propuesto por Cohen (1992) donde se plantearon tres niveles: $r = .10 - .23$ es leve; $r = .24 - .36$ es moderada; y $r = .37$ o más, es fuerte.

Tabla 14

Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables estudiadas (N= 251)

	M	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Complejos de metas de logro											
1. Aproximación al dominio autónomas	5.57	1.07									
2. Aproximación al de rendimiento autónomas	5.00	1.40	.53**								
3. Aproximación al dominio controladas	4.43	1.23	.43**	.54**							
4. Aproximación al rendimiento controladas	4.04	1.41	.24**	.70**	.78**						
Compromiso											
5. Compromiso cognitivo	5.26	1.05	.49**	.36**	.28**	.18**					
6. Falta de compromiso cognitivo	4.27	1.31	-.02	.12*	.22**	.22**	.08				
7. Compromiso emocional	4.93	.94	.53**	.36**	.23**	.14*	.56**	-.07			
8. Falta de compromiso emocional	3.35	1.27	-.13*	-.01	.27**	.25**	-.04	.53**	-.30**		
9. Autosabotaje académico	3.22	1.29	.01	.01	.31**	.30**	-.04	.51**	-.08	.57**	
10. Rendimiento académico	2.83	.82	.11*	.13*	.03	.05	.16**	-.20**	.15**	-.16**	-.06

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (unilateral)

Con respecto a la correlación intra escalas, se observa una relación fuerte, positiva y significativa entre la mayoría de tipos de complejos de metas de aproximación al dominio autónomas y controladas; sin embargo, sólo se encontró una relación positiva, moderada y significativa entre el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y el complejo de las metas de aproximación al rendimiento controladas (ver Tabla 14).

En cuanto a las correlaciones inter escalas, se encontró que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas se relacionan positiva y significativamente con el compromiso cognitivo (fuerte), el compromiso emocional (fuerte) y el rendimiento académico (leve). Esto quiere decir que mayores niveles de los complejos de metas de aproximación al dominio autónomas predijeron un mayor compromiso cognitivo y emocional hacia el aprendizaje y mayor será su rendimiento académico y viceversa. En tanto con la falta de compromiso emocional guarda una relación negativa, leve y significativa, lo cual indica que mientras más estudiantes preuniversitarios sigan este tipo

de complejos de metas de logro menor será la falta de compromiso cognitivo hacia el aprendizaje y viceversa.

Por otro lado, el complejo de metas de aproximación al dominio controladas se relacionan positiva y significativamente con el compromiso cognitivo (moderada) y con el compromiso emocional (leve). Esto revela que mientras más estudiantes preuniversitarios sigan este tipo de complejos de metas de logro mayor será el compromiso cognitivo y emocional hacia su aprendizaje y viceversa. Sin embargo, a la vez se encontró una relación positiva y significativa con la falta de compromiso cognitivo (leve) y la falta de compromiso emocional (moderada), lo cual quiere decir que mayores niveles de los complejos de metas de aproximación al dominio controladas predijeron una mayor falta de compromiso cognitivo y emocional hacia el aprendizaje y viceversa. Además, se encuentra una relación positiva y significativa con el autosabotaje académico (moderada), lo que indica que mientras los estudiantes sigan este tipo de complejos de metas de logro mayor será el autosabotaje hacia sus estudios y viceversa.

En lo que respecta al complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas, obtuvieron una relación positiva y significativa con el compromiso cognitivo (moderada) y el compromiso emocional hacia el aprendizaje (moderada). Lo anterior indica que mayores niveles de este tipo de complejos de metas de logro mayor será el compromiso cognitivo y emocional del estudiante hacia su aprendizaje y viceversa. Asimismo, existe una relación positiva y significativa con la falta de compromiso cognitivo (leve), lo cual indica que mientras los estudiantes sigan los complejos de metas de aproximación al rendimiento autónomas mayor será la falta de compromiso hacia su aprendizaje y viceversa. También, se encontró una relación positiva y significativa con el rendimiento académico (leve), lo cual indica que mayores niveles de este tipo de los complejos de metas predijeron un mayor rendimiento académico y viceversa.

Acercas del complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas, se halló una relación positiva y significativa con el compromiso cognitivo (leve) y el compromiso emocional (leve). Esto quiere decir que mientras los estudiantes sigan este tipo de complejos de metas de logro mayor será su compromiso cognitivo y emocional hacia su aprendizaje y viceversa. Se observa una relación positiva y significativa con la falta de compromiso cognitivo hacia el aprendizaje (leve), la falta de compromiso emocional hacia el aprendizaje (moderada) y el autosabotaje académico (moderada). Esto indica que mayores niveles de los complejos de metas de aproximación al rendimiento controladas, mayor será la falta de compromiso cognitivo y emocional por

parte de los estudiantes, generando mayor autosabotaje en sus estudios. En el siguiente apartado, se presentan los resultados del análisis de regresiones para responder a las hipótesis planteadas en esta investigación.

Relaciones entre las variables: modelos de regresión

Con el objetivo de indagar sobre las relaciones predictivas entre las variables de estudio, se realizaron análisis de regresión. Para este proceso, se tuvo como variables predictoras a los tipos de complejos de metas de logro autónomas y controladas y, como variables de salida, a los tipos de compromiso y falta de compromiso, el autosabotaje y el rendimiento académico.

En este análisis se plantearon cinco modelos en donde las variables de entrada eran los complejos de metas de logro autónomas y controladas. El modelo 1 involucra el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y las de aproximación al dominio controladas; en el modelo 2, se observan el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas y las de aproximación al rendimiento controladas; en el modelo 3, se observa el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y las de aproximación al rendimiento autónomas; en el modelo 4, está el complejo de las metas de aproximación al dominio controladas y las de aproximación al rendimiento controladas; y, por último, el modelo 5, muestra todos los tipos de complejo de las metas de logro. Adicionalmente, en cada modelo se busca al mayor predictor de las variables de salida.

En la Tabla 16 (Apéndice D) se puede visualizar que los datos obtenidos en el factor de inflación de la varianza (FIV) permiten determinar que ninguno de los modelos planteados en este estudio posee la existencia de multicolinealidad entre las variables. Las medidas fueron mayores a .10 (entre .22 y .82) y los valores FIV estuvieron por debajo de .10 (entre 1.39 y 4.54) (Myers, 1990; citado por Field, 2013) (Apéndice D).

Tabla 15

Modelos de regresión lineal para predecir las variables de salida

Variable	Compromiso cognitivo	Compromiso emocional	Falta de compromiso cognitivo	Falta de compromiso emocional	Autosabotaje académico	Rendimiento académico
	β	β	β	β	β	β
Modelo 1						
Complejo de metas de aproximación al dominio autónomas	.46***	.52***	-.14*	-.30***	-.15*	.12
Complejo de metas de aproximación al dominio controladas	.08	.02	.28***	.40***	.37***	-.02
R ²	.25	.28	.06	.15	.11	.01
Modelo 2						
Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas	.46***	.51***	-.06	-.34**	-.22**	.18*
Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas	-.14	-.21*	.26**	.49***	.45***	-.08
R ²	.14	.15	.05	.12	.11	.02
Modelo 3						
Complejo de metas de aproximación al dominio autónomas	.42***	.51***	-.11	-.18*	-.06	.06
Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas	.14*	-.21*	.18*	.09	.12	.10
R ²	.26	.15	.02	.02	.01	.02
Modelo 4						
Complejo de metas de aproximación al dominio controladas	.35***	.31**	.14	.19*	.20*	-.02
Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas	-.09	-.10	.11	.10	.14	.06
R ²	.08	.06	.05	.08	.10	.00

Tabla 15 (continuación)
Modelos de regresión lineal para predecir las variables de salida

Variable	Compromiso cognitivo	Compromiso emocional	Falta de compromiso cognitivo	Falta de compromiso emocional	Autosabotaje académico	Rendimiento académico
	β	β	β	β	β	β
Modelo 5						
Complejo de metas de aproximación al dominio autónomas	.37***	.43***	-.15	-.21**	-.06	.07
Complejo de metas de aproximación al dominio controladas	.13	.06	.23*	.32**	.23*	.13
Complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas	.20*	.21*	.05	-.19	-.17	-.06
Complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas	-.15	-.15	.04	.18	.25	-.02
R ²	.26	.29	.07	.16	.13	.02

Nota: *p<.05, **p<.01, ***p<.001

En el modelo 1, el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y controladas fueron las variables predictoras para llevar a cabo el análisis de regresión simple junto con las variables de salida (Tabla 15). Se encontró que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas predicen positiva y significativamente el compromiso cognitivo, explicando el 25% de la varianza ($R^2 = .25$), y el compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes preuniversitarios, explicando el 28% de la varianza total ($R^2 = .28$); mientras que el complejo de metas de aproximación al dominio controladas no lograron una predicción significativa para las mismas. Por otro lado, el complejo de metas de aproximación al dominio controladas predicen positiva y significativamente la falta de compromiso cognitivo hacia el aprendizaje de los estudiantes, explicando el 6% de la varianza total ($R^2 = .06$), la falta de compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explican el 15% de la varianza total ($R^2 = .15$); y el autosabotaje académico, explica el 11% de la varianza ($R^2 = .11$); sin embargo, el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas logran predecirlas de manera negativa y significativa. Finalmente, no se encontró una predicción significativa entre los dos tipos de metas y el rendimiento académico de los estudiantes.

En el modelo 2, las variables predictoras fueron el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas y controladas (Tabla 15). Se logró obtener que el complejo de metas de rendimiento autónomas predicen positiva y significativamente el compromiso cognitivo, explicando el 14% de la varianza ($R^2 = .14$); el compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explica el 15% de la varianza ($R^2 = .15$) y el rendimiento académico, con una explicación del 2% de la varianza ($R^2 = .02$); no obstante, el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas sólo lograron una predicción significativa con el compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, pero de manera negativa. De otro lado, el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas predijeron positiva y significativamente la falta de compromiso cognitivo, explicando el 5% de la varianza ($R^2 = .05$); la falta de compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explica el 12% de la varianza ($R^2 = .12$); y el autosabotaje académico, explicando el 11% de la varianza ($R^2 = .11$); en cambio, el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas lograron predecir significativamente a la falta de compromiso emocional del estudiante y el autosabotaje académico, pero de manera negativa.

En modelo 3, las variables predictoras fueron el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y el complejo de metas de aproximación al

rendimiento autónomas (Tabla 15). Se halló que el complejo de las metas de aproximación al dominio autónomas predicen positiva y significativamente el compromiso cognitivo, con una explicación de varianza de 26% ($R^2 = .26$); y el compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explicando el 15% de la varianza ($R^2 = .15$); en cambio, el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predicen positiva y significativamente el compromiso cognitivo de los estudiantes, pero negativa y significativamente al compromiso emocional hacia el aprendizaje del estudiante. También, se encontró que sólo el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predicen positiva y significativamente la falta de compromiso cognitivo hacia el aprendizaje de los estudiantes, explicando el 2% de la varianza ($R^2 = .02$). En cambio, el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas predicen negativa y significativamente la falta de compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explicando el 2% de la varianza ($R^2 = .02$).

En modelo 4, las variables predictoras fueron el complejo de metas de aproximación al dominio controladas y el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas (Tabla 15). Se presentó que sólo el complejo de metas de aproximación al dominio controladas predicen de manera positiva y significativa el compromiso cognitivo, explica el 8% de la varianza total ($R^2 = .08$); y el compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explicando el 6% de la varianza total ($R^2 = .06$), así como, la falta de compromiso emocional de hacia el aprendizaje los estudiantes, explica el 8% de la varianza total ($R^2 = .08$); y el autosabotaje académico, explicando el 10% de la varianza total ($R^2 = .10$).

En el modelo 5, se realizó un análisis de regresión colocando como variables predictoras a los cuatro tipos de metas junto con cada una de las variables de salida presentadas en este estudio (Tabla 15). Se encontró que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas y el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predicen positiva y significativamente al compromiso cognitivo, explican el 26% de la varianza total ($R^2 = .26$); y el compromiso emocional hacia el aprendizaje del estudiante, explicando el 29% de la varianza total ($R^2 = .29$). Luego, se halló que sólo el complejo de metas de aproximación al dominio controladas predicen positiva y significativamente la falta de compromiso cognitivo, explica el 7% de la varianza total ($R^2 = .07$); la falta de compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, explicando el 16% de la varianza total ($R^2 = .16$) y el autosabotaje académico, explica el 13% de la varianza total ($R^2 = .13$); mientras que el complejo de metas de

aproximación al dominio autónomas predicen significativamente sólo a la falta de compromiso emocional hacia el aprendizaje de los estudiantes, pero de manera negativa.



Discusión

El propósito de esta investigación fue estudiar la relación entre las metas de logro, las razones por las cuales se siguen dichas metas, el compromiso y falta de compromiso cognitivo, el compromiso y falta de compromiso emocional, el autobotaje académico en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de dos centros preuniversitarios de Lima.

En base al marco de la Teoría de la autodeterminación y la evidencia empírica reportada anteriormente, uno de sus temas centrales es la motivación, la cual se distingue por la calidad de las razones que llevan a una persona a involucrarse en una determinada actividad (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Deci & Ryan, 2008a). Otro aspecto fundamental dentro de esta teoría, es comprender aquello que permite activar, dirigir y mantener el comportamiento para alcanzar determinados resultados deseados (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2005; Bipp et al., 2012), lo cual es reconocido como metas de logro.

Recientemente, se han iniciado investigaciones sobre las metas y las razones de logro de manera integrada debido a permitirían obtener un mejor panorama sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes; también, relacionándolas con variables beneficiosas y/o perjudiciales (Sommet & Elliot, 2016). El resultado de dicha fusión son el complejo de metas de logro, que se originan dependiendo de la situación y el tipo de soporte brindado (Sommet & Elliot, 2016). De igual modo, resultó indispensable conocer cuáles eran los efectos sobre el desempeño del estudiante para obtener información sobre el funcionamiento mal adaptativo o los perjudiciales para el bienestar psicológico (Jang et al. 2009; Reeve & Tseng, 2011; Reeve, 2013).

En este sentido, se realizaron análisis estadísticos para obtener las relaciones entre las variables. Se encontraron relaciones significativas entre los tipos de complejo de logro autónomas y controladas; llamando la atención debido a que los tipos de razones son distintos. Es decir, el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas tienen una relación significativa con el complejo de metas de aproximación al dominio controladas y el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas; así como el complejo de metas de aproximación al desempeño autónomas tienen una relación significativa con el complejo de metas de aproximación al dominio controladas y el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas. Esto se debería a que las dimensiones de aproximación predomina en estos tipos de metas, más que las razones o

motivos de sus efectos (Elliot, 2005), lo cual indicaría que pueden vincularse con resultados positivos y/o negativos en los procesos afectivos y cognitivos que facilitan el óptimo compromiso con la tarea y el rendimiento (Huang, 2016; Sommet & Elliot, 2016).

De igual manera, los resultados mostraron que no todas las hipótesis se cumplieron completamente. Se realizó un análisis por modelos de regresiones que permite obtener una mejor predicción entre las variables. Para esta investigación se plantearon cinco modelos de regresión lineal, donde los predictores de las variables de salida fueron los tipos de complejo de metas de logro autónomas y controladas.

En base a los datos obtenidos, respecto al **1) complejo de metas de aproximación al dominio autónomas**, primero, se encontró una predicción positiva y significativa con el compromiso (cognitivo y emocional) del estudiante preuniversitario hacia su aprendizaje. Ello corresponde con lo hallado por Sommet y Elliot (2016) en una muestra de estudiantes universitarios, donde este tipo de complejo de meta de logro se relaciona positivamente con el aprendizaje profundo, las tareas desafiantes y la persistencia ante una actividad académica. También, se puede verificar que ambos autores descubrieron que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas se relacionan positivamente con el interés, la satisfacción y las emociones positivas. Asimismo, Benita, Roth y Deci (2014), en una investigación con estudiantes universitarios, encontraron que los que siguen las metas de aproximación al dominio suelen mostrarse interesados y comprometidos con sus tareas de aprendizaje de manera voluntaria, es decir su razones son autónomas.

Segundo, a pesar de que en la literatura, algunos autores recalcaron que las metas de aproximación al dominio por razones autónomas generan beneficios que se pueden traducir en alto rendimiento (Vrugh & Oort, 2008; Vastenkiste et al., 2009; Diseth, 2011), en esta investigación no se obtuvo un resultado significativo entre este tipo de meta y el rendimiento académico del estudiante preuniversitario.

Tercero, se corroboró que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas se relacionan negativamente con la falta de compromiso (cognitivo y emocional) y el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario hacia el aprendizaje. Esto indica que no guardan relación con aspectos poco favorables en el proceso de aprendizaje del estudiante (Ryan & Deci, 2006; Huang, 2011). Por ejemplo, en la investigación realizada por Hall, Lavanya, Krista y John (2016), con estudiantes de licenciatura se halló que las metas de aproximación al dominio se relacionan negativa y significativamente con la ansiedad y el aburrimiento en una actividad académica. De igual

manera, con respecto a las razones autónomas, tienden a relacionarse negativa y significativamente con la procrastinación y la ansiedad en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios (Vansteenkiste et al., 2009).

En cuanto a las **2) el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas**, primero, se encontró una predicción positiva y significativa con el compromiso cognitivo del estudiante preuniversitario hacia su aprendizaje. Esto se puede corroborar con la investigación realizada por Sommet y Elliot (2016) a estudiantes universitarios, en donde de este tipo de meta predice positiva y significativamente la persistencia en una actividad o tarea académica, lo cual manifestaría mayor esfuerzo y compromiso por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por su lado, Gaudreau (2012) encontró que las metas de aproximación al rendimiento, se originan por razones autónomas, se relacionan positivamente con la satisfacción académica.

Segundo, se encontraron resultados de predicción tanto positiva como negativa entre este tipo de complejo de metas y el compromiso emocional del estudiante preuniversitario. Según la literatura, se menciona que este tipo de meta posee un patrón mixto, ya que puede relacionarse con resultados adaptativos o maladaptativos (Huang, 2011; Van Yperen, Blaga & Postmes, 2014), dependiendo de la situación en la que se encuentre la persona. Es el caso del estudio realizado por Gillet et al. (2014), en una muestra de estudiantes universitarios, puesto que no se hallaron resultados significativos entre las metas de aproximación al rendimiento y las emociones positivas en un contexto educativo. Por su lado, Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos y Deci (2010b) demostraron que la regulación de las metas de aproximación al rendimiento por razones autónomas se asocia positivamente con afectos positivos.

Tercero, se comprobó que el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas predice el rendimiento académico de los estudiantes preuniversitarios, coincidiendo con Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot (2000), puesto que encontraron una relación positiva y significativa entre las metas de aproximación al rendimiento y el rendimiento académico en el contexto universitario. Por el lado de la motivación por razones autónomas, existe evidencia empírica de una alta relación con el promedio de calificaciones (rendimiento académico), obtenida de una muestra de estudiantes escolares (Vansteenkiste et al., 2009).

Cuarto, se encontró una relación positiva y significativa entre el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas y la falta de compromiso cognitivo. Se sabe que las metas de aproximación al desempeño pueden asociarse con aspectos

adaptativos y maladaptativos del estudiante durante su proceso de aprendizaje (Huang, 2011), lo cual podría explicar dicha situación. En la investigación de Sommet y Elliot (2016) se encontraron resultados similares, puesto que hallaron que este tipo de meta predice positiva y significativamente el uso de estrategias superficiales. Esto significaría que los estudiantes preuniversitarios en ciertas ocasiones se esfuerzan en competir con sus compañeros de clase porque es importante para ellos, pero sus estrategias no los lleva a desarrollar un adecuado proceso de aprendizaje, ya que se dirigen al camino memorístico.

Y, quinto, se corroboró una relación negativa y significativa entre este tipo de meta con el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario. Como se mencionó anteriormente, esta última refiere a la evitación durante el proceso de aprendizaje en caso se origine un desempeño no esperado (Pérez-León, 2016). Esto quiere decir que algunos alumnos preuniversitarios consideran importante superar a otros, no obstante, su desempeño resulta pobre en alguna evaluación o tarea (Sommet & Elliot, 2016).

Por otro lado, sobre las **3) el complejo de metas de aproximación al dominio controladas**, primero, se verificó una relación positiva y significativa con el compromiso y la falta de compromiso (cognitivo y emocional) del estudiante preuniversitario hacia el aprendizaje. Como era esperado, las acciones de los alumnos motivadas por razones controladas predominarían en el esfuerzo por hacer bien una tarea o evaluación y las emociones que presentan durante dicho proceso, ya que, según la literatura, este tipo de razones son predictores de resultados perjudiciales (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon & Roth, 2005; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007). Pérez-León (2016), en un estudio con alumnos de cuarto grado de secundaria, encontró que, a mayor motivación controlada, menor sería el compromiso emocional. Por su lado, Sommet y Elliot (2016) hallaron que la fuerza predictiva las metas de aproximación al dominio disminuía cuando las razones de estas eran controladas, provocando una mayor relación con estrategias de aprendizaje superficial (repetición) y poca satisfacción. No obstante, los resultados a la vez mostraron que sin importar la regulación externa que pueda presentar el alumno, podría desarrollar estrategias de aprendizaje y emociones positivas (Sommet & Elliot, 2016).

Segundo, se confirmó que este tipo de metas predicen el autosabotaje académico en los estudiantes preuniversitarios. Esto indicaría que, en ocasiones, algunos estudiantes presentan una limitación de esfuerzo de varias maneras para obtener una excusa en caso exista un pobre desempeño en una tarea o evaluación; asimismo, es reconocida como una

conducta no adaptativa en el proceso de aprendizaje dentro de la TAD (Kearns et al., 2008; Pérez-León, 2016). Por ejemplo, Shih (2009) encontró, en una población de estudiantes escolares de Taiwán, que la motivación controlada del estudiante generaba que desarrollaran estrategias de evitación para el aprendizaje.

En lo que respecta a las **4) el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas**, los resultados corroboraron una relación positiva y significativa con la falta de compromiso (cognitivo y emocional) hacia el aprendizaje y el autosabotaje académico del estudiante preuniversitario. Como se mencionó anteriormente, un estudiante que sigue este tipo de metas busca superar a otros, pero en base a presiones externas, generando muchas veces resultados maladaptativos (Sommet & Elliot, 2016). Resultados similares se encontraron en la investigación en estudiantes universitarios realizada por Sommet y Elliot (2016), puesto que los resultados obtenidos les permitieron concluir que este tipo de metas se relacionan con el uso de estrategias de aprendizaje superficial y la falta de persistencia ante una tarea. En el caso de Vansteenkiste et al. (2009), con estudiantes de secundaria, se obtuvo una relación significativa de las metas de aproximación al desempeño, influenciadas por la regulación controlada, con la ansiedad ante una evaluación académica. Igualmente, Hall et al. (2016) encontraron, en su investigación con estudiantes de licenciatura, que cuando se siguen las metas de aproximación al desempeño, y éstas se perciben como controladas, se origina mayor ansiedad en el proceso de aprendizaje.

Además, se verificó una relación negativa y significativa entre el complejo de metas de aproximación al rendimiento controladas y el compromiso emocional del estudiante preuniversitario hacia su aprendizaje. Muchas investigaciones relacionan este tipo de metas con la ansiedad cuando el alumno presenta una regulación externa (Vrugh & Oort, 2008), por lo que, probablemente, sea aún mayor en el contexto que se encuentran los alumnos participantes de este estudio al tener como objetivo principal el ingreso a la universidad y tener buenas calificaciones en sus respectivas academias. Es el caso de Vansteenkiste et al. (2010b) señalaron en una investigación que mientras se regulen las metas de aproximación al rendimiento por razones controladas se relacionan con afectos negativos, como la ansiedad, lo cual va más allá del tipo de meta.

Después de todo lo anteriormente descrito, se puede concluir que el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas es el principal predictor de los dos tipos de compromiso, cognitivo y emocional en una muestra de estudiantes preuniversitarios. Esto indicaría existe un mayor significado que la integración de la meta con las razones

autónomas, puesto que estas últimas pueden dar una influencia más profunda, lo cual puede fomentar una aproximación de aprendizaje más interesante y placentera (Ryan & Deci, 2006; Sommet & Elliot, 2016). Es decir, a pesar de que los estudiantes preuniversitarios cuenten con una rutina rígida de estudios (Monereo et al., 2008), la mayoría posee la facultad de tomar decisiones para autorregularse y potenciar su propio aprendizaje, captando la información y los recursos que se encuentran a su alrededor, planteando sus propias estrategias y haciéndose responsable de los resultados obtenidos.

Por otro lado, se pudo destacar que por más que el enfoque de las metas de aproximación al rendimiento sea obtener juicios favorables de los demás en relación con el nivel de competencia (Elliot & Murayama, 2008), al integrarse con las razones autónomas se pueden generar resultados adaptativos para el estudiante preuniversitario. Según Vansteenkiste et al. (2009), incluso hasta el estudiante con este tipo de metas, que posea un débil respaldo, puede mostrar un aprendizaje óptimo si es que las regula por razones internas. Por lo tanto, a partir de la TAD, se reafirma que las razones autónomas suponen beneficios para el estudiante tanto en un nivel cognitivo como en lo emocional (Levesque et al., 2004). Esto podría indicar que los estudiantes preuniversitarios con este tipo de metas/razones van más allá del material de estudio, originándose un mayor bienestar subjetivo y mayor compromiso en su proceso de aprendizaje.

Es importante recalcar que, si bien se esperaba que tanto el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas como el complejo de metas de aproximación al rendimiento autónomas lograran una predicción positiva y significativa con el rendimiento académico de los estudiantes preuniversitarios, sólo la segunda cumplió la hipótesis. Se podría decir que existen alumnos que, al seguir el complejo de metas de aproximación al dominio autónomas, se interesan por comprender, aprender los materiales de curso propuestos y desarrollar estrategias, más que una calificación (Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, 2013). Pero, a la vez, existen alumnos que siguen el otro tipo de metas, lo cual indicaría que podrían carecer de compromiso en el material de aprendizaje y se centrarían en obtener una buena nota en sus evaluaciones o tareas (Wirthwein et al., 2013).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, es importante recalcar que al ser el muestreo de tipo intencional no se pueden generalizar los resultados. Además, sólo se contó con dos academias preuniversitarias y el número de estudiantes no fue equitativo, puesto que en una de ellas hubo más participantes (la diferencia fue muy significativa). En segundo lugar, el estudio sólo ha tomado a los estudiantes como únicos

informantes, lo cual no permite analizar el panorama de manera más completa, es decir con los tutores o profesores preuniversitarios. En tercer lugar, sobre el nuevo instrumento utilizado para esta investigación, es decir la Escala de complejo de metas de logro autónomas y controladas, se obtuvo poca información, lo cual generó que el análisis de los resultados sea algo limitado. Por último, el proceso de este estudio ha sido desarrollado en un tiempo y espacio determinado, lo cual no permite realizar relaciones de causalidad entre las variables de estudio.

En este sentido, a partir de los resultados en el presente estudio, se sugiere difundirlos debido a que, actualmente en nuestro país, esta problemática es escasamente abordada y podría explicar una parte importante de los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes preuniversitarios, que pueden demostrarse en las evaluaciones estandarizadas de rendimiento. Asimismo, para un futuro se podría aplicar el sistema de investigación implementado por Sommet y Elliot (2016), aplicando cuestionarios de las metas de logro y razones por separado e integrado relacionándolas con otras variables motivacionales (persistencia, otros tipos de compromiso), ya que permitiría determinar si se origina alguna varianza en los resultados. Así como, sería interesante llevar a cabo un estudio longitudinal que permita la identificación de las variables de salida en diferentes tiempos. También, se podría tomar en cuenta la percepción de los tutores o profesores de los centros preuniversitarios, ya que puede permitir obtener un panorama más completo de la situación y, sobre todo, del apoyo a la autonomía que reciben los estudiantes. De igual manera, sería recomendable contactar más centros de este tipo para realizar un análisis más profundo.

Finalmente, para los centros preuniversitarios, se sugiere reconocer cuáles son los efectos de seguir las metas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto debido a que es importante que hoy en día sean autónomos, autorregulados en sus acciones para aprender, porque ello permite que vean más allá del proceso al momento de desarrollar una tarea o material de estudio, demandando mayor compromiso y uso de estrategias de aprendizaje más profundas (Reeve, 2010). Además, según Pease, Figallo e Ysla (2015), la vida universitaria no es sólo acumulación de información, más bien implica la construcción continua de nuevos conocimientos en base a las estrategias y motivación que posee el estudiante para que su aprendizaje resulte significativo.



Referencias

- Aiken, L. R. (2002). *Psychological testing and assessment* (11th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397–413.
- Barker, K., McInerney, D. & Dowson, M. (2002). Performance approach, performance avoidance and depth of information processing: a fresh look at relations between students' academic motivation and cognition. *Educational Psychology, 22*, 5, 572-589.
- Barron, K. & Harackiewicz, J. (2000). *Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach*. En: Sansone, C. & Harackiewicz, J. (Eds.). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press.
- Benita, M., Roth, G., & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology, 106*, 258–267.
- Bipp, T., Steinmayr, R. & Spintath, B. (2012). A functional look at goal orientations: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences, 22* (3), 280-289.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomy motivation on learning organic chemistry: A SDT perspective. *Science Education, 84*(6), 740-756.
- Butnaru, B., Iacob, L. & Ruxandra, L. (2011). The motivation, learning environment and school achievement. *The International Journal of Learning, 17*(12), 353-364.
- Cassaretto, M. (2009). Relación entre las cinco grandes dimensiones de la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios de Lima Metropolitana. Lima: UNMSM.
- Chávez, M., Ortega, E. & Palacios, M. (2016). Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana. [Tesis de Licenciatura]. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Cocorada, E. (2011). Academic Self-Handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transylvania University of Braşov, 4* (53), 57-64).
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*, 155-159.
- Cole, J., Rocco L., & Gonyea, R.M. (2012). Accuracy of Self-Reported Grades: Implications for Research. Recuperado de:

<http://cpr.indiana.edu/uploads/AIR%202012%20Cole%20Rocconi%20Gonyea.pdf>

- Cole, J. & Gonyea, R.M. (2010). Accuracy of self-reported SAT and ACT test scores: Implications for research. *Research in Higher Education, 51*, 305-319.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México D.F.: Manual Moderno.
- Deci, E., & Ryan, R. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry, 22*, 17-22.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008a). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008b). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology, 49* (1), 14-23.
- Deci, E. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Research of Psychology, 27*, 17-34.
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, Social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*, 191-195.
- Elliot, A. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100* (3), 613-628.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Ferreya, C. (2010). Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje. (Tesis para optar por el Grado de Magíster en Psicología con mención en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th Ed.)*. Londres: SAGE.
- Finney, S., Pieper, S.L. & Barron, K.E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goals questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Redalyc Educación* 31(1), 43-63.
- Gillet, N., Lafrenière, M. A. K., Huyghebaert, T. & Fouquereau, E. (2015). Autonomous and controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3× 2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation and Emotion*, 39, 858-875.
- Gillet, N., Lafrenière, M. A. K., Vallerand, R. J., Huart, I. & Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on wellbeing: A process model. *British Journal of Social Psychology*, 53, 154-174.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462–482.
- Gaudreau, P. (2012). Goal self-concordance moderates the relationship between achievement goals and indicators of academic adjustment. *Learning and Individual Differences*, 22, 827–832.
- Hall, N., Lavanya, S., Krista, M. & John, R. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology*, 1-18.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Hardre, P. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out, of high school. *Journal of Educational Psychology* 95(2), 347-356.
- Heintz, P., Johnson, D. & Miller, C. (2008). Examining situationally induced state goal orientation effects on task perceptions, performance, and satisfaction: A two-dimensional conceptualization. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (2), 334- 365.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.

- Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388.
- Hurtado, L. (2006). Acerca de la preparación preuniversitaria. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 10 (17), 167-174.
- Jang, H., Joo Kim, E. & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and instruction* 43, 27-38.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798–811.
- Jiménez, M. & Cruz, F. (2011). Experiencias de flujo y rendimiento escolar en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(2), 97-118.
- Kaplan, A. & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19, 141-184.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M. & Marshall, K. (2008). When a High Distinction isn't Good Enough: A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 21–36.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 69–84.
- Martin, A., Marsh, H., Williamson, A. & Debus, A. (2003). Self-Handicapping, Defensive Pessimism, and Goal Orientation: A Qualitative Study of University Students. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 617-628.
- Matos, L., Reeve, J. Herrera, D. & Claux, M. (2017). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579-596.
- Matos, L., Reeve, J. Herrera, D. & Claux, M. _Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease_ En Conferencia internacional de la Teoría de la Autodeterminación (6:2-5, junio 2016: Ciudad de Victoria, Canadá).
- Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2015, August). *Moving forward on achievement goal theory: Autonomous and controlled reasons behind the goals*. Symposium held at the 16th Biennial EARLI Conference, Limassol.
- Matos, L. & 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.
- Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & 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.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adapting Learning Scales*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Midgley, C., Arunkumar, R. & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434.
- Moller, A., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework. An overview of empirical research. *Educational Psychological*, pp. 307- 326.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2008). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Editorial Grao.
- Navarro, R. (2018). Metas de logro, motivación y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. [Tesis de Magíster]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Niemviria, M., Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and individual differences*, (22), 290-305.
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A., Ruda, L., Morote, R., Escalante, M. & Lira, T. (2000). Factores de personalidad e ingreso a la universidad en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Vol XVIII (2), 341-375.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, (4), 156-160.
- Pease, M. A., Figallo, F. & Ysla, L. (2015). *La Universidad como espacio de aprendizaje y como experiencia para el adolescente tardío*. Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pérez-León, H. (2016). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta el Licenciado). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7801>
- Pintrich, P. R., Conley, A.M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.

- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Ravindran, B., Greene, B. A. & Debacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Reeve, J. & Lee, W. (2014). Student's Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 527-540.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579 – 595.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 149-172.
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*.
- Reeve, J. (2014). *Understanding Motivation and Emotion* (6^a ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5ta ed.). (S.M. Olivares Bari & G.E. Padilla Sierra, Trans.). México, D.F., México: McGraw-Hill.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183–207.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based classroom. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 465-479.
- Ryan, R. & Deci, E. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.
- Ryan, R. & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self Determination Research* (pp. 3–33). New York: The University of Rochester Press.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Salmerón, H., Gutiérrez, C., Salmerón, P. & Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 467-486.
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (Fourth edition). New Jersey: Pearson.
- Senko, C. & Tropicano, K. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goals orientations, goal standards and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1178-1192.
- Shih, S. (2009). An Examination of Factors Related to Taiwanese Adolescents' Reports of Avoidance Strategies. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 377-388.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Smiley, W. & Anderson, R. (2011). Measuring student's cognitive engagement on assessment tests: A confirmatory factor analysis of the short form of the cognitive engagement scale. *Research & Practice in Assessment*, 6, pp. 17- 28.
- Sommet, N. & Elliot, A. (2016). Achievement Goals, Reasons for Goal Pursuit, and Achievement Goal Complexes as Predictors of Beneficial Outcomes: Is the Influence of Goals Reducible to Reasons? *Journal of Educational Psychology*, 1-70.
- Schwinger, M., Lemmer, G., Wirthwein, L. & Steinmayr, R. (2014). Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035832>
- Tapia, F. (2017). Metas de logro, estrategias de aprendizaje, y rendimiento académico en alumnos universitarios. [Tesis de Licenciatura]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 1-70.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B. & 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, 153-174.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T.C. Urdan & S.A. Karabenick (Eds.). *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (Vol.

- 16A, pp. 105-165). Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- s, L., & Deci, E. L. (2010b). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333–353.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive. *Child development*, 76(2), 483-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005b). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468–483.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–60.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PLoS ONE*, 9, e93594.
- Van Yperen, N.W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(11), 1432-1445.
- Vrught, A. & Ort, F. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123-146.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J., Piquart, M., Wegerer, J. & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250.
- Zárate, S. (2018). Estrés académico en estudiantes preuniversitarios del instituto Pamer. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Inca Garcilazo de la Vega: Lima.

Apéndices



Apéndice A

Consentimiento Informado

Estimado alumno (a):

La presente investigación es conducida por Carla Espejo Pévez (20146084), alumna del XI ciclo de la especialidad de Psicología Educacional de la PUCP, y forma parte de la tesis de licenciatura asesorada por la profesora Ana Cecilia Ferreyra Díaz.

Así, la finalidad de este estudio es conocer la motivación, metas de logro, compromiso de los estudiantes hacia sus estudios en el centro pre universitario, y su relación con su rendimiento académico.

Si accedes a participar en este estudio, se te pedirá por favor, responder a una ficha sociodemográfica y tres cuestionarios breves acerca de su experiencia como estudiante en este centro pre universitario. Esto tomará aproximadamente 20 minutos de tu tiempo.

Cabe recalcar que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria y anónima. De esa manera, se garantiza que la información que brindes será trabajada de manera confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los alcances de esta investigación.

Si tienes alguna duda sobre este estudio, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación. Además, puedes retirarte del mismo en cualquier momento si así lo deseas. Esto no te perjudicará en ningún sentido. De tener preguntas sobre tu participación en este estudio o sobre los resultados cuando este haya concluido, puedo contactar a Carla Espejo Pévez al correo carla.espejo@pucp.pe

De antemano, agradezco tu participación y colaboración en el estudio.

Carla Espejo Pévez
Código PUCP: 20064871

Marca con una X tu respuesta:

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Acepto participar. Entiendo que es voluntario, anónimo, confidencial y que puedo retirarme en cualquier momento sin que esto me perjudique de alguna manera.

No acepto participar. (Por favor, levanta la mano para que el evaluador se acerque a tu sitio y recoja el cuestionario).

Apéndice B

Ficha de datos sociodemográficos

INSTRUCCIONES

A continuación, se presentarán diversas preguntas sobre **tu vida personal y académica** las cuales te pedimos respuestas con sinceridad. Según corresponda, **completa el espacio en blanco o marca con una equis (X)** la alternativa correcta.

I. INFORMACIÓN PERSONAL	
1. Edad: _____ años	2. Sexo: 1. Masculino () 2. Femenino ()
3. Distrito de residencia:	
1. Ate <input type="checkbox"/>	11. La Victoria <input type="checkbox"/>
2. Barranco <input type="checkbox"/>	12. Los Olivos <input type="checkbox"/>
3. Breña <input type="checkbox"/>	13. Lince <input type="checkbox"/>
4. Cercado de Lima <input type="checkbox"/>	14. Magdalena <input type="checkbox"/>
5. Chorrillos <input type="checkbox"/>	15. Miraflores <input type="checkbox"/>
6. Comas <input type="checkbox"/>	16. Pueblo Libre <input type="checkbox"/>
7. El Agustino <input type="checkbox"/>	17. Puente Piedra <input type="checkbox"/>
8. Independencia <input type="checkbox"/>	18. Rímac <input type="checkbox"/>
9. Jesús María <input type="checkbox"/>	19. San Borja <input type="checkbox"/>
10. La Molina <input type="checkbox"/>	20. San isidro <input type="checkbox"/>
	21. San Juan de Lurigancho <input type="checkbox"/>
	22. San Juan de Miraflores <input type="checkbox"/>
	23. San Luis <input type="checkbox"/>
	24. San Martín de Porres <input type="checkbox"/>
	25. San Miguel <input type="checkbox"/>
	26. Santa Anita <input type="checkbox"/>
	27. Santa Rosa <input type="checkbox"/>
	28. Santiago de Surco <input type="checkbox"/>
	29. Surquillo <input type="checkbox"/>
	30. Villa el Salvador <input type="checkbox"/>
	31. Villa María del Triunfo <input type="checkbox"/>
	32. Bellavista <input type="checkbox"/>
	33. Carmen de la Legua <input type="checkbox"/>
	34. La Perla <input type="checkbox"/>
	35. La Punta <input type="checkbox"/>
	36. Cercado Callao <input type="checkbox"/>
	37. Ventanilla <input type="checkbox"/>
	38. Otro: _____ <input type="checkbox"/>
II. DATOS ACADÉMICOS	
4. ¿En qué tipo de colegio has estudiado o estudias?	
1. Colegio público <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Colegio privado particular <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Colegio privado parroquial <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Colegio privado pre universitario <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Colegio privado no escolarizado <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Otro: _____ <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿En cuántas oportunidades te has inscrito en una academia pre universitaria?	
a) Un ciclo <input type="checkbox"/>	d) Cuatro ciclos <input type="checkbox"/>
b) Dos ciclos <input type="checkbox"/>	e) Cinco ciclos <input type="checkbox"/>
c) Tres ciclos <input type="checkbox"/>	f) Seis ciclos <input type="checkbox"/>
	g) Otros: _____ <input type="checkbox"/>
6. ¿Cuál ha sido tu nota promedio en la última evaluación general o simulacro en la academia pre universitaria? Tu promedio se encuentra entre:	
1. 00-05 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 06-10 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 11-14 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 15-17 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 18-20 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. INFORMACIÓN FAMILIAR			
7. ¿Qué grado de instrucción tienen tus padres?			
Madre:	Primaria <input type="checkbox"/>	Secundaria <input type="checkbox"/>	Superior técnica <input type="checkbox"/> Superior universitaria <input type="checkbox"/>
	Otros: <input type="checkbox"/>	_____	
Padre:	Primaria <input type="checkbox"/>	Secundaria <input type="checkbox"/>	Superior técnica <input type="checkbox"/> Superior universitaria <input type="checkbox"/>
	Otros: <input type="checkbox"/>	_____	
IV. DECISIÓN VOCACIONAL			
8. ¿A qué carrera postulas? (Marca la carrera por la que estés más seguro(a))			
1. Administración	<input type="checkbox"/>	18. Educación Primaria	<input type="checkbox"/>
2. Antropología	<input type="checkbox"/>	19. Educación Secundaria	<input type="checkbox"/>
3. Arqueología	<input type="checkbox"/>	20. Educación Artística	<input type="checkbox"/>
4. Arquitectura	<input type="checkbox"/>	21. Estadística	<input type="checkbox"/>
5. Arte, Moda y Diseño textil	<input type="checkbox"/>	22. Filosofía	<input type="checkbox"/>
6. Ciencia Política y Gobierno	<input type="checkbox"/>	23. Finanzas	<input type="checkbox"/>
7. Ciencia de la Información	<input type="checkbox"/>	24. Física	<input type="checkbox"/>
8. Comunicación Audiovisual	<input type="checkbox"/>	25. Geografía y Medio Ambiente	<input type="checkbox"/>
9. Comunicación para el Desarrollo	<input type="checkbox"/>	26. Gestión	<input type="checkbox"/>
10. Contabilidad	<input type="checkbox"/>	27. Grabado	<input type="checkbox"/>
11. Creación y Producción escénica	<input type="checkbox"/>	28. Historia	<input type="checkbox"/>
12. Derecho	<input type="checkbox"/>	29. Humanidades	<input type="checkbox"/>
13. Diseño Gráfico	<input type="checkbox"/>	30. Ingeniería Biomédica	<input type="checkbox"/>
14. Diseño Industrial	<input type="checkbox"/>	31. Ingeniería Civil	<input type="checkbox"/>
15. Danza	<input type="checkbox"/>	32. Ingeniería Electrónica	<input type="checkbox"/>
16. Economía	<input type="checkbox"/>	33. Ingeniería Empresarial	<input type="checkbox"/>
17. Educación Inicial	<input type="checkbox"/>	34. Ingeniería Geológica	<input type="checkbox"/>
		35. Ingeniería Industrial	<input type="checkbox"/>
		36. Ingeniería Informática	<input type="checkbox"/>
		37. Ingeniería Mecánica	<input type="checkbox"/>
		38. Ingeniería Mecatrónica	<input type="checkbox"/>
		39. Ingeniería de Minas	<input type="checkbox"/>
		40. Lingüística y Literatura	<input type="checkbox"/>
		41. Marketing	<input type="checkbox"/>
		42. Matemática	<input type="checkbox"/>
		43. Negocios Internacionales	<input type="checkbox"/>
		44. Periodismo	<input type="checkbox"/>
		45. Psicología	<input type="checkbox"/>
		46. Publicidad	<input type="checkbox"/>
		47. Química	<input type="checkbox"/>
		48. Sociología	<input type="checkbox"/>
		49. Otro: _____	<input type="checkbox"/>
9. ¿Por qué quieres estudiar esa carrera? (Marca la opción según tu situación, aquella que consideres más importante)			
1. Es mi decisión	<input type="checkbox"/>		
2. Mis padres lo desean	<input type="checkbox"/>		
3. Es la que más conozco	<input type="checkbox"/>		
4. Hay más trabajo	<input type="checkbox"/>		
5. Es la carrera de moda	<input type="checkbox"/>		
6. Es más fácil para mí	<input type="checkbox"/>		
7. Tengo vocación	<input type="checkbox"/>		
8. Ganaré más que en otras	<input type="checkbox"/>		
9. La considero un reto	<input type="checkbox"/>		
10. Otros:	<input type="checkbox"/>	_____	
10. ¿Qué tan seguro(a) estás respecto a la carrera que vas a estudiar?			
1. Muy seguro(a)	<input type="checkbox"/>	2. Seguro(a)	<input type="checkbox"/>
		3. Poco seguro(a)	<input type="checkbox"/>
		4. No estoy seguro(a)	<input type="checkbox"/>

Apéndice C
Resultados de datos sociodemográficos

Tabla 2

Colegio donde estudia o ha estudiado el alumno

	Frecuencia	Porcentaje
Colegio público	5	2.0
Colegio privado particular	178	69.8
Colegio privado parroquial	43	16.9
Colegio privado pre universitario	20	7.8
Colegio privado no escolarizado	1	0.4
Colegio privado pre militar	1	0.4
Colegio privado internacional	1	0.4
Colegio extranjero público	1	0.4
Santa Cuaresma	1	0.4
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Tabla 3

Número de oportunidades inscritas en una academia preuniversitaria

	Frecuencia	Porcentaje
Un ciclo	145	56.9
Dos ciclos	72	28.2
Tres ciclos	27	10.6
Cuatro ciclos	4	1.6
Cinco ciclos	1	0.4
Otros	2	0.8
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Tabla 4
Distrito de residencia de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
La Molina	30	11.8
Santiago de Surco	27	10.6
Jesús María	27	10.6
San Borja	15	5.9
Miraflores	15	5.9
Pueblo Libre	13	5.1
San Isidro	13	5.1
Rimac	11	4.3
San Miguel	11	4.3
Otros	89	34.9
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Tabla 5
Grado de instrucción de la madre

	Frecuencia	Porcentaje
Primaria	3	1.2
Secundaria	33	12.9
Superior técnica	49	19.2
Superior universitaria	160	62.7
Maestría	1	0.4
Doctorado	2	0.8
Superior universitaria incompleta	3	1.2
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Tabla 6
Grado de instrucción del padre

	Frecuencia	Porcentaje
Secundaria	25	9.8
Superior técnica	27	10.6
Superior universitaria	192	75.3
Maestría	3	1.2
Doctorado	1	0.4
Superior universitaria incompleta	2	0.8
Otros	1	0.4
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Tabla 7
Carrera a la que postula el alumno

	Frecuencia	Porcentaje
Administración	63	24.7
Economía	63	24.7
Ingeniería Empresarial	20	7.8
Marketing	20	7.8
Ingeniería Industrial	18	7.1
Negocios Internacionales	18	7.1
Derecho	12	4.7
Otros	27	10.6
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Tabla 8
Por qué ha elegido dicha carrera

	Frecuencia	Porcentaje
Es mi decisión	139	54.5
Mis padres lo desean	11	4.3
Es la que más conozco	7	2.7
Hay más trabajo	12	4.7
Es la carrera de moda	1	0.4
Es más fácil para mí	6	2.4
Tengo vocación	38	14.9
Ganaré más que en otras	12	4.7
La considero un reto	20	7.8
Es mi meta	2	0.8
Ayudar a las personas	1	0.4
Mi padre tiene una empresa	1	0.4
Total	250	98.0
Perdidos	5	2.0
Total	255	100.0

Tabla 9
Qué tan seguro está el alumno con respecto a la carrera que va a estudiar

	Frecuencia	Porcentaje
Muy seguro(a)	99	38.8
Seguro(a)	126	49.4
Poco seguro(a)	19	7.5
No estoy seguro(a)	7	2.7
Total	251	98.4
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0
Perdidos	4	1.6
Total	255	100.0

Apéndice D

Tabla 10

Porcentajes de acuerdo entre jueces y Coeficiente de Validez V de Aiken según cada instrumento adaptado

Intervalos de porcentajes de acuerdo	Cantidad de ítems
	Escala de los complejos de metas de logro autónomas y controladas
81 - 100%	18
61 - 80%	6
41 - 60%	
21 - 40%	
0 - 20%	
Coeficiente de Validez V de Aiken	90%

